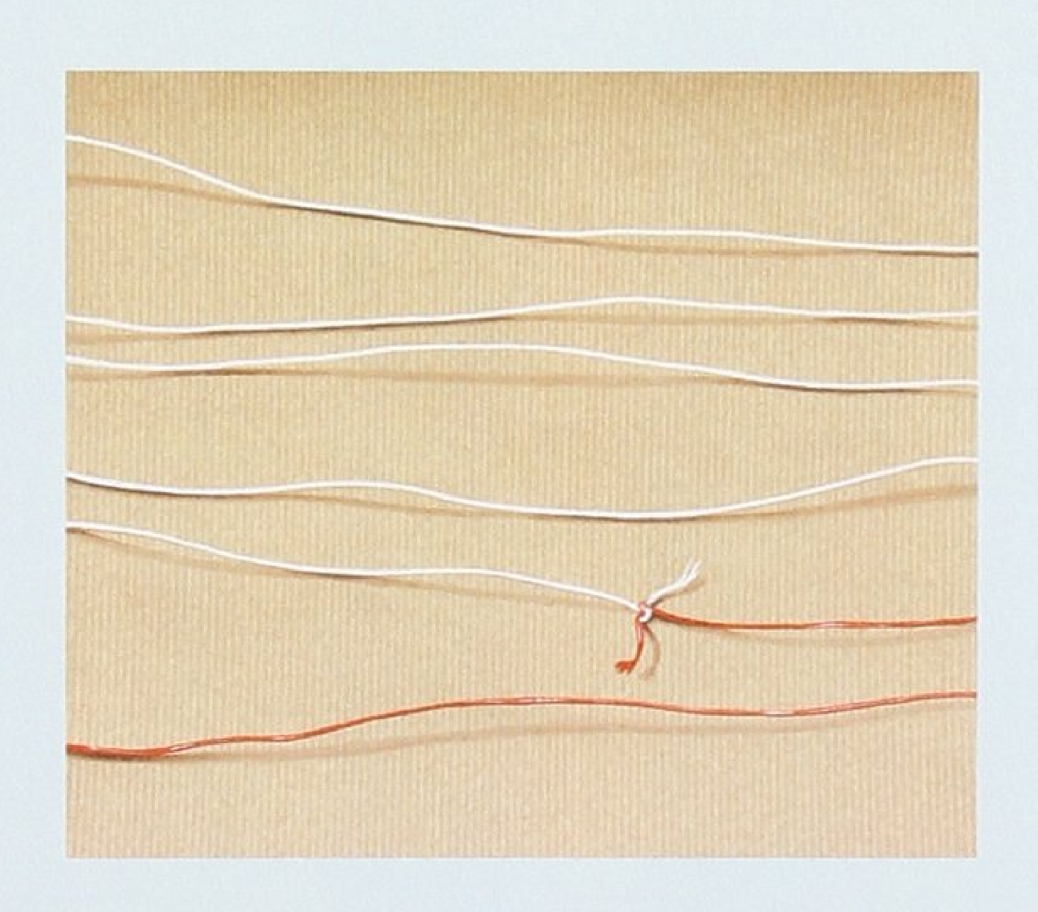
JOSÉ MARÍA FERNÁNDEZ BATANERO

UN CURRÍCULO PARA LA DIVERSIDAD





UN CURRÍCULO PARA LA DIVERSIDAD

PROYECTO EDITORIAL
BIBLIOTECA DE EDUCACIÓN

Director:

Antonio Bolívar Botia

UN CURRÍCULO PARA LA DIVERSIDAD

JOSÉ M.a FERNÁNDEZ BATANERO



Consulte nuestra página web: **www.sintesis.com**
En ella encontrará el catálogo completo y comentado

Diseño y óleo de cubierta: Verónica Rubio

Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono 91 593 20 98
http://www.sintesis.com

ISBN: 978-84-975699-9-6

Impreso en España - Printed in Spain

Índice

Introducción

1. La educación y la escuela ante los retos del siglo XXI

1.1. La escuela transformadora ante la escuela reproductora

1.1.1. Reproducción y rechazo escolar,

1.1.2. Transformación y aceptación educativa,

1.2. La solidaridad frente a la competencia

1.3. Los nuevos retos de la educación en el siglo XXI

1.3.1. Hacia una educación de calidad y equidad,

1.3.2. Educación inclusiva: más allá de la atención a la diversidad,

2. Diversidad y educación

2.1. Una aproximación al concepto de diversidad

2.2. Educar en democracia: la idea de diversidad en educación

2.3. Manifestaciones de la diversidad en el ámbito educativo: heterogeneidad frente a homogeneización

2.4. Diversidad derivada de necesidades educativas

2.4.1. La diversidad derivada de la limitación visual,

2.4.2. La diver- sidad derivada de la limitación auditiva,

2.4.3. La diversidad deriva- da de la limitación en la movilidad,

2.4.4. La diversidad derivada de la limitación intelectual,

2.4.5. La diversidad derivada de la pertenen-

cia a minorías étnicas o culturales,

2.4.6. La diversidad derivada de en- fermedades crónicas y de la hospitalización,

2.4.7. La diversidad deri- vada de la deprivación social y cultural,

2.4.8. La diversidad derivada del maltrato infantil,

3. La construcción del currículo en el marco de la diversidad

3.1. El currículo: algunas consideraciones

3.2. Influencias de las tendencias sociales y educativas en el currículo

3.2.1. Transversalidad• la educación intercultural,

3.2.2. El currículo como motor en la construcción de la ciudadanía,

3.3. A la búsqueda del currículo global

3.3.1. El currículo global como eje central en las respuestas a la diversidad del alumnado,

3.4. Competencias básicas y currículo

3.4.1. Currículo común y básico,

3.5. Currículo integrado frente a currículo disciplinar

3.5.1. Unidades didácticas integradas. Investigar, organizar y diferenciar los contenidos según las necesidades del alumno,

3.6. La reconstrucción del currículo

3.7. En la práctica

4. Estrategias educativas: planificar y organizar según la diversidad

4.1. Transformación en lugar de adaptación

4.2. Planificación y organización del currículo en el marco de la diversidad

4.2.1. Estrategias de planificación,

4.2.2. Estrategias de organización,

4.3. En la práctica

5. Estrategias educativas para garantizar el éxito escolar de todos los alumnos: enseñar y convivir

5.1. La enseñanza en el marco de la diversidad

5.1.1. Estrategias de enseñanza,

5.1.2. Estrategias con respecto al clima de clase,

5.2. En la práctica

6. Apoyos para el desarrollo del currículo

6.1. Participación de los padres y la comunidad

6.2. Colaboración entre la escuela y las familias de alumnos con necesidades educativas especiales

6.2.1. El alumnado inmigrante,

6.3. Integración del personal de apoyo

6.3.1. El enfoque colaborativo como apoyo al alumnado y profesorado de au- las abiertas a la diversidad,

6.3.2. La escuela colaborativa: el apoyo curricular,

6.4. La tutoría, andamio clave en el desarrollo del currículo

6.5. En la práctica

7. Proyectos educativos en el marco de la diversidad

7.1. Principios de referencia para la programación didáctica

7.2. El proyecto educativo. Ejemplificación de una experiencia innovadora e integradora

7.3. Adecuación curricular como respuesta a las necesidades educativas especiales

7.4. En la práctica

8. La evaluación de un currículo para la diversidad

8.1. Hacia una nueva forma de entender la evaluación

8.2. La evaluación en un currículo para la diversidad: evaluar para

aprender

8.3. Evaluar competencias: medir e informar del progreso del alumno

8.3.1. Toma de decisiones,

8.3.2. Estrategias de evaluación,

8.4. En la práctica

Bibliografia

Introducción

Vivimos en un mundo plural y diverso que se encuentra en permanente, acelerado y profundo proceso de transformación. Culturas y formas de vida diferentes se combinan y conviven con nuevos desarrollos científico-tecnológicos y nuevos valores sociales, donde no cabe esperar una tregua en las demandas de cambio de la sociedad sobre nuestros sistemas educativos en los próximos años. Un contexto dinámico y complejo cargado de características propias, en el que la singularidad y la diversidad se complementan y se conjugan, y al mismo tiempo se reflejan en el sistema educativo como los rayos del sol en el agua del mar, haciendo que los estudiantes que hoy pueblan los centros educativos constituyan un conjunto muy variado y particular.

Heterogeneidad manifestada en torno a dos factores esenciales: por un lado, de carácter sociológico que se derivan del propio contexto sociocultural y económico que envuelve a un determinado país (cambios en la concepción de la familia, en la vida laboral, en la actual idea del ocio y del tiempo libre, el desarrollo tecnológico, los procesos migratorios), así como otros factores de carácter geográfico, étnico y religioso que también desempeñan un papel fundamental a la hora de incrementar la diversidad de una sociedad, y por tanto, del sistema educativo. Y, por otro lado, los factores de carácter psicopedagógico, derivado de las diferentes capacidades de los alumnos, de la motivación, de los intereses académicos y profesionales, los diferentes estilos de enseñanza y aprendizaje, etc.

Educar en este contexto constituye uno de los grandes retos a los que se enfrentan los docentes de hoy día. Frente a las soluciones excluyentes y selectivas de la escuela de otros tiempos se hace necesaria la construcción y puesta en práctica de un currículo "responsable" que tenga en cuenta a todos los alumnos, de forma que éstos se integren como ciudadanos capaces de participar activamente en nuestras sociedades democráticas.

En el momento actual, el currículo que se imparte en los centros

pertenecientes a diferentes sistemas educativos nacionales fue creado para un momento histórico que ya ha sido superado. Ahora el reto es reconstruir el currículo para dar respuesta a esa heteroge neidad del alumnado en el marco de una educación de calidad, solidaria, equitativa y democrática.

El libro que el lector tiene en sus manos se inicia analizando el papel que a lo largo de la historia ha desarrollado la escuela en el marco de la sociedad. En concreto, se realiza un recorrido a través de la función de reproducción que ha caracterizado a la institución escolar desde su aparición a finales del siglo xix hasta la actualidad. Se profundiza en la nueva función de la escuela de hoy día, que no es otra que la de generar cambios. Una escuela transformadora de la sociedad donde la práctica de la participación, la formación crítica, la integración a la comunidad, el arraigo a la historia, las costumbres y los valores se dirijan hacia una sociedad más justa y solidaria. Así mismo, nos adentramos en los retos de la educación de inicios de este nuevo milenio, donde la búsqueda de la igualdad y equidad constituye una constante en esa escuela que pone todo su empeño en la necesidad que tienen "todos" los alumnos de aprender.

Después de indicar los grandes retos a los cuales tiene que responder la enseñanza y el currículo para emprender las transformaciones sociales, revisamos, en el capítulo 2, el concepto de diversidad y sus manifestaciones en el ámbito educativo. A partir del reconocimiento de la diversidad como hecho universal y necesario, se interpreta la planificación de la misma en el ámbito educativo como un factor fundamental de calidad, en un marco de pleno respeto a las diferencias. Se profundiza especialmente en la diversidad derivada de necesidades educativas especiales y todas sus manifestaciones.

En el capítulo 3 se señala la pertinencia de resituar el eje de transformación educativa en la construcción del currículo en el marco de la diversidad. Desde esta premisa, partimos hacia la búsqueda del currículo global, intercultural e integrado como eje en la respuesta a la diversidad del alumnado y motor, al mismo tiempo, en la construcción del ciudadano del futuro. Una educación, una enseñanza y una investigación en la sociedad del conocimiento que tienda hacia una perspectiva integral y transdisciplinar que supere las artificiales fronteras que existen entre los diferentes ámbitos de

aprendizaje. En el desarrollo del capítulo se presentan ejemplificaciones prácticas de la investigación, organización y diferenciación de los contenidos en función de las necesidades del alumnado. Se termina el capítulo con los puntos de referencia y las necesarias perspectivas psicopedagógicas para reconstruir el currículo de las escuelas.

En este libro se concibe el currículo y la enseñanza de modo integrado e íntimamente relacionado. En este sentido, se dedican los capítulos 4 y 5 al desarrollo de principios y estrategias educativas para la puesta en práctica de un currículo para la diversidad, de forma que se garantice el éxito para "todos" los alumnos. De esta manera, el capítulo 4 se centra en estrategias acordes con la diversidad en lo referente a la planificación y la organización del currículo, y el capítulo 5 se dirige al diseño de principios y estrategias educativas necesarias para favorecer la enseñanza y la convivencia en el aula. En ambos capítulos las ejemplificaciones prácticas ocupan un lugar destacado.

En el capítulo 6, se entra a fondo en el andamiaje necesario para la construcción del currículo. El punto central se dedica a la colaboración entre la escuela y la familia de los alumnos, y muy especialmente a aquellos que presentan necesidades educativas especiales. En esta línea, la diversidad cultural protagoniza un aspecto destacado con la presentación del proyecto Diversity in Dialogue de SEDL, donde se recogen estrategias concretas para el acercamiento e implicación de los padres/madres en la educación de sus hijos. Se concluye destacando la importancia del apoyo curricular en el marco de una escuela colaborativa y el desempeño de la tutoría como pieza clave en el desarrollo del currículo escolar.

En este trabajo se parte de la idea de que los proyectos educativos constituyen los ejes vertebradores de toda actuación docente. Así pues, el capítulo 7 es el encargado de presentar la importancia de los proyectos educativos para la diversidad en el marco de la planificación y gestión de los centros educativos. Se ejemplifica de forma práctica un proyecto educativo acorde con las necesidades del alumnado y construido sobre cinco pilares básicos: una apuesta decidida por la comprensividad y la integración; la incorporación del mayor número posible de recursos al aula; un currículo

adaptado y diversificado; la búsqueda de un nuevo modelo de convivencia y la formación del profesorado. Finaliza el capítulo con la importancia de la adecuación curricular para responder a las necesidades del alumnado.

Por último, el capítulo 8 se dedica a la evaluación de un currículo responsable con la diversidad del alumnado. Se inicia el capítulo con la necesidad de entender la evaluación de forma distinta a la tradicional, donde se promueva el aprendizaje de todos los alumnos, incluso aquellos que presentan necesidades educativas especiales. En este capítulo desempeña un importante papel el qué y el cómo evaluar competencias, al mismo tiempo que se ejemplifican y se presentan las estrategias de evaluación más idóneas en función del contexto y del alumnado.

En definitiva, este libro proporciona una guía para los docentes interesados en propiciar una educación eficaz para "todos" los alumnos. El objetivo es ayudar a los docentes a determinar el qué, cómo, cuándo, dónde y el porqué de un currículo acorde con una escuela abierta a la diversidad, y en consecuencia, abierta al futuro.

1

La educación y la escuela ante los retos del siglo XXI

i.i. La escuela transformadora ante la escuela reproductora

Desde sus orígenes, la escuela, como parte de un sistema de enseñanza reglado, ha desempeñado un importante papel en la construcción y consolidación de las sociedades más avanzadas. Pero la interpretación que se ha realizado de cuál ha sido dicho papel en el marco de la sociedad no siempre ha sido unánime por parte de todos los sectores implicados.

1.1.1. Reproducción y rechazo escolar

Han sido muchos los autores que han afirmado que, aunque la escuela forma parte del entramado social y a su vez ayuda a su integración y cohesión, también ha contribuido a su reproducción. Ya en un trabajo clásico de Durkheim (1975), se planteaba que toda sociedad instrumenta mecanismos de transmisión para adaptar a las nuevas generaciones a las costumbres, valores, creencias, pautas de comportamiento, etc. admitidas. La educación, y, en concreto, la escuela, cumple, para este autor, la función de integrar en la vida social a todos los miembros de la sociedad, partiendo de la homogeneización y de la transmisión de valores universales y válidos.

Esta función inicial fue ampliándose a medida que las sociedades se fueron volviendo más complejas y la división del trabajo más especializada. La educación dejó de ser sólo transmisora o socializadora para convertirse, años más tarde, en la encargada de asignar posiciones sociales y ubicar y seleccionar a los individuos en dichas posiciones. Para algunos sociólogos, la educación cumple una función de reproducción de las relaciones de producción presentes en la sociedad. Desde esta perspectiva, supondría que,

más que formar a los futuros ciudadanos para que transformen la sociedad, la escuela mantiene el statu quo de modo que los que pertenecen a un determinado estrato social, cuando abandonan o finalizan su período de educación formal, siguen formando parte del mis mo grupo de origen. Es decir, la idea central de la reproducción es la de la autonomía relativa del sistema escolar gracias a la cual la enseñanza sirve de manera insustituible a las estructuras sociales.

Bourdieu (cit. en Vázquez, 2002) afirmaba que el éxito o el fracaso escolar no dependía de supuestas capacidades naturales, sino de la herencia recibida en el medio familiar y desigualmente repartida según las clases y las fracciones de clase.

En este sentido, uno de los mecanismos más estratificadores que ha permanecido inmutable, incluso hasta el momento actual, es la estructuración y jerarquización del sistema de enseñanza en al menos tres etapas claramente delimitadas: una formación básica en la Educación Primaria, una formación intermedia en la Educación Secundaria y una formación especializada en la Educación Superior. Esta división hacía que, en la práctica, la mayoría de la población en países desarrollados sólo tenía acceso a la educación básica, mientras que las restantes etapas mantenían su carácter elitista. Únicamente aquellos ciudadanos que pertenecían a las clases más acomodadas (burguesía, comerciantes, aristocracia, profesionales liberales...) lograban continuar sus estudios más allá de una formación mínima. En esta línea, Willis (1988) sostiene que los estudiantes que pertenecían a las clases más desfavorecidas sólo conseguían concluir, si es que eran capaces de llegar al final, la Educación Primaria. Así, los hijos de las clases asalariadas, cuando terminaban su formación básica, seguirían perteneciendo a su mismo grupo, con lo que su ubicación en la sociedad sería, bien como campesinos dedicados a la tierra, o bien como obreros que trabajaban en las fábricas. El destino variaba en función del contexto en el que se desenvolvían sus vidas cotidianas: el primer caso predominaba en el medio rural, mientras que la segunda opción se daba en el entorno urbano.

Así, a la mayor parte de la población se le concedía la oportunidad de dominar esencialmente un conjunto de herramientas fundamentales, puesto

que el eje del currículo en la educación básica era la lectura, la escritura y el cálculo. Ello no hacía más que producir una mayor segmentación escolar, pues mientras unos escolares iban montados en el furgón de cola de la enseñanza y se apeaban, en el mejor de los casos, en estaciones secundarias, otros viajaban en primera clase y llegaban a las estaciones principales (Goodson, 2000).

En esta línea, Bowles y Gintis (1981) sostienen que la escuela está organizada para producir la conciencia y las relaciones sociales adecuadas para formar al futuro trabajador. Así, la escuela reproduce las relaciones sociales de producción, un sistema jerárquico de autoridad, disciplinado, que separa al alumno de lo que produce o de lo que debe aprender, como incentivo en un sistema de premios. También desarrolla un sentimiento de identidad de clase y formas de comportamiento que se adaptan a los diferentes perfiles laborales. El principio de correspondencia entre escuela y empresa constituye la base fundamental. La escuela produce individuos dóciles y sumisos que aceptan la integración en una organización que remunera su trabajo y que lo somete a una jerarquía inflexible. Pero en este proceso de producción muchos de ellos son desechados y, por consiguiente, condenados a ocupar las posiciones más míseras de la sociedad.

Ahora bien, mientras avanzaban las tasas de escolarización para una gran parte de la población, aparecían resquicios en ese mecanismo de reproducción. De este modo, se fue introduciendo paulatinamente una reducida, aunque interesante, oportunidad de movilidad social a lo largo de la escolaridad (Apple, 1987). Había cada vez más alumnos de procedencia humilde que conseguían finalizar con éxito la educación básica y podían acceder, pues, a la Educación Secundaria. Tan sólo un número muy reducido de este alumnado estaba en condiciones de continuar sus estudios en el nivel universitario.

Este modelo jerárquico que establece un sistema de enseñanza dividido en tres etapas consecutivas es adoptado en España por la Ley de Instrucción Pública de 1857, más conocida como la Ley Moyano. La escuela se crea y se propaga de modo paralelo a la Revolución Industrial (Terrén, 1999). En este contexto socioeconómico, se pasa de la educación informal en el núcleo

familiar, a la educación sistemática en la institución escolar; o, desde otra perspectiva, de la educación en manos de una élite a la instrucción pública de las masas. La educación empieza a convertirse en un asunto clave para la configuración, integración y desarrollo social, por lo que el estado va a erigirse como su principal garante.

Para ilustrar lo anterior, existe una viñeta muy famosa de Francesco Tonucci titulada "La máquina de la escuela", se expone en la figura 1.1, donde se pone de manifiesto la obediencia de la escuela a la teoría de la reproducción. Los niños llegan a la escuela con sus peculiaridades e identidades diferenciadas, y mientras algunos son vomitados como desechos hacia futuros vitales problemáticos o situaciones socioeconómicas marginadas, otros salen uniformes y disciplinados hacia una carrera profesional digna, hacia puestos de poder y a situaciones de bienestar.

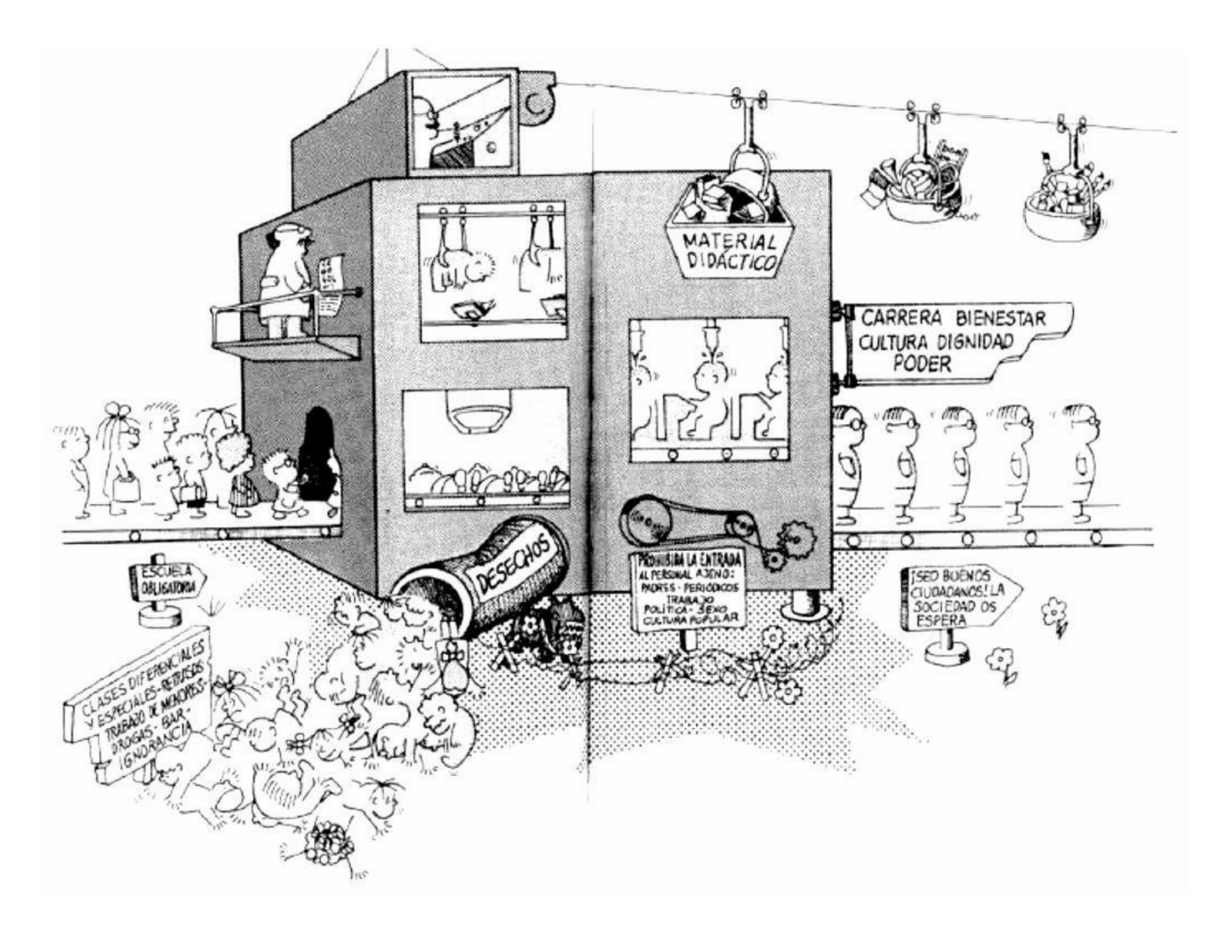


Figura 1.1. "La máquina de la escuela, 1970" (Tonucci, 1983).

La obligatoriedad de la enseñanza y su posterior generalización llevó a que la escuela encontrara desde un principio dificultades para enseñar a muchos niños, y es ella misma la que establecerá, entonces, diferencias, ya que la generalización de la enseñanza hace que se considere normal que, llegada cierta edad, los niños lean y escriban y, por tanto, será "anormal' que algunos no aprendan a hacerlo (García Pastor, 1995). Es decir, la escuela encuentra dificultad para enseñar a tantos niños y niñas, y, por tanto, enseguida se le hace necesario hacer grupos, clasificando a continuación. En este sentido, la generalización de la Enseñanza Primaria:

1. Cambia la concepción de lo que hasta entonces se había considerado un niño normal.

2. Evidencia la existencia de una categoría de sujetos que se definen por su incapacidad laboral.

Así pues, la escuela, como subsistema social, adquiere los mismos patrones que la sociedad, siendo en este contexto donde el término "anormal' se torna usual y se emplea con abuso tendiendo a aplicarse con valor peyorativo a todo niño que no puede adaptarse convenientemente a las condiciones de la vida escolar.

En esta línea, Illán y Arnáiz (1996) sostienen que la generalización de la enseñanza se va modulando alrededor de distintos presupuestos que van a tener influencia, en mayor o menor grado, en la creación de un doble sistema educativo, de ellos subrayan dos como los más destacables: el que hace referencia a la clasificación del alumnado y el que alude al criterio de especialización como base para la prestación de servicios.

En cuanto a la clasificación del alumnado, podemos decir que ésta persigue situar a cada alumno en el nivel educativo adecuado y formar grupos lo más homogéneos posible. De esta forma, la escuela acude a la información obtenida a través de la medición psicométrica con la intención de decidir cómo "etiquetar" al alumnado y dónde ubicarlo. Dicho proceso derivará en la configuración de dos grupos de alumnos:

El de los llamados "normales", que pueden beneficiarse del sistema

educativo ordinario, y el de los "anormales", para los que se debe buscar una respuesta educativa organizada (Fernández Batanero, 2005: 38).

De esta forma, surge al amparo de las voluntades políticas una forma de educación paralela, segregada de la general, con prácticas educativas muy diferenciadas y poco acordes con la realidad del alumnado. En definitiva, nace la llamada educación especial.

1.1.2. Transformación y aceptación educativa

La escuela actual tiene que apostar por nuevas metodologías que supongan, entre otras cosas, un cambio de rol en el profesorado para que pueda adaptarse a los cambios actuales recuperando así su eficacia docente. No se pueden seguir reproduciendo los modelos de la sociedad industrial porque ésta ya ha quedado superada.

En la mayoría de nuestras escuelas y centros educativos, todavía hoy predomina una organización escolar autoritaria y vertical, más acorde con tiempos pasados que con la realidad social actual. Modelo educativo donde los procesos de enseñanza-aprendizaje están centrados en el docente, que es quien decide qué es lo que hay que hacer y cómo se debe hacer, sin que exista un intercambio de ideas entre docente y discente. Este modelo no contribuye al desarrollo de la autonomía en el alumno, y, por consiguiente, lo incapacita para tomar decisiones, asumir compromisos, resolver conflictos, construir sus propios argumentos y regular su conducta de acuerdo con las leyes establecidas por todos.

Las estrategias pedagógicas desarrolladas por los alumnos, tales como exposiciones y trabajos grupales, constituyen, en el caso de las exposiciones, una réplica del quehacer docente, ya que se limitan a vaciar información basada en la memorización, sin convertir al alumno en protagonista de su propio aprendizaje. Los docentes suelen prestar una gran atención a los aprendizajes puramente instruccionales y no al desarrollo de habilidades relacionadas con el aspecto social y afectivo.

Ante este modelo dominante de escuela reproductora, la alternativa pasa por el desarrollo de una escuela que, más que reproducir, produzca transformación. Una escuela que más que una "fabrica de sujetos" sea el instrumento de transformación de la sociedad, donde la práctica de la participación, la formación crítica, la integración a la comunidad, el arraigo en nuestra historia, nuestras costumbres y nuestros mejores valores apunten a la construcción de una sociedad más justa y al fortalecimiento de las personas y las comunidades para que sean protagonistas de la transformación.

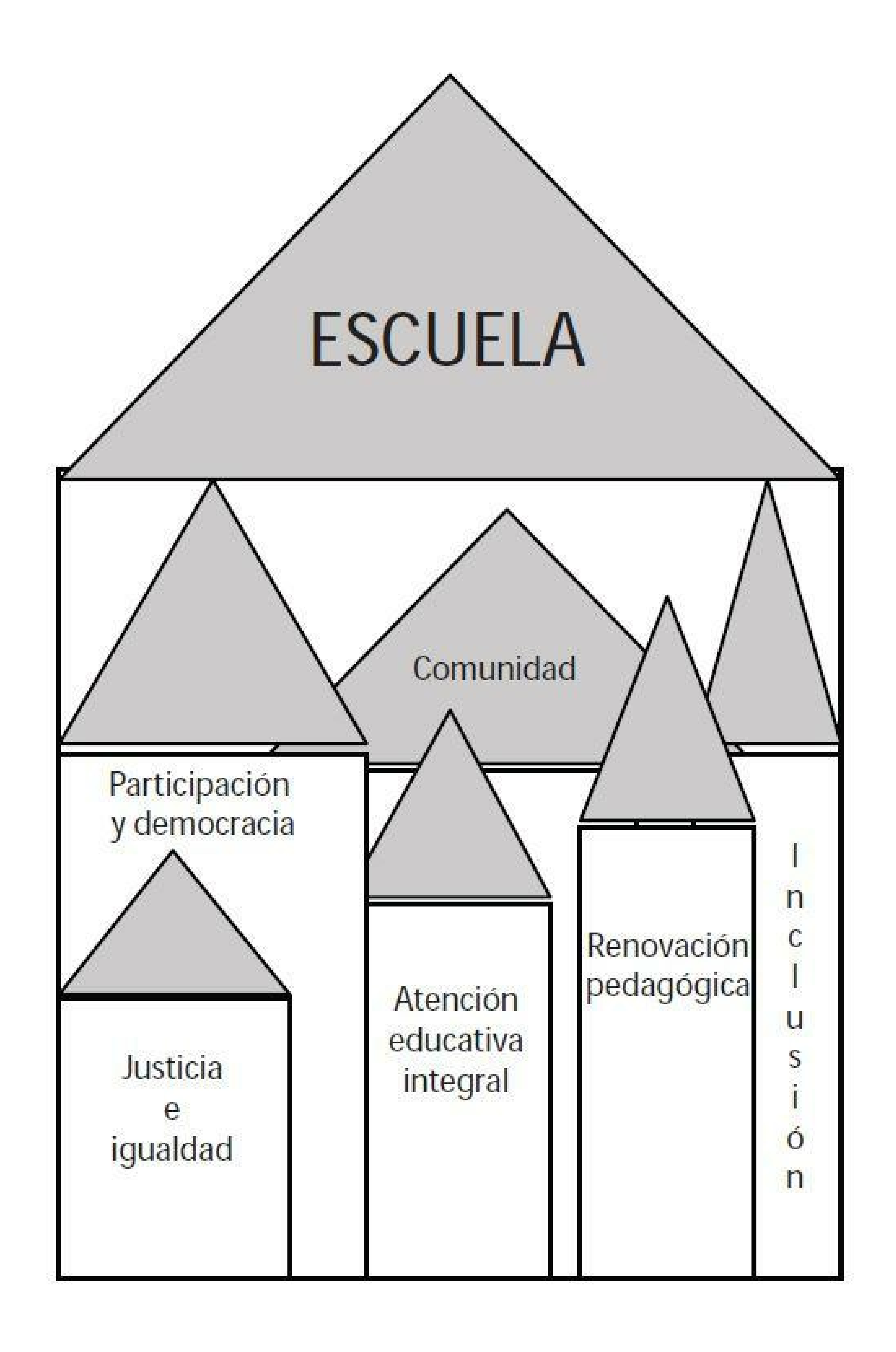


Figura 1.2. La escuela transformadora.

Una escuela que se sustente en seis pilares fundamentales (figura 1.2):

1. justicia e igualdad. Deberá pensar en admitir la desigualdad y el conflicto y actuar ante los mismos, asumir la responsabilidad que la sociedad, a través de su sistema educativo, tiene para el éxito del alumnado, abrir expectativas al mismo y sobre todo, cuanta más necesidad tenga éste, creer en las posibilidades del alumnado en vez de condenarle desde el principio a un empobrecimiento educativo, entender que cada edad y cada etapa es igual de importante, porque se trata de preparar para la vida "completa", entendiendo que lo público va mucho más allá de lo gratuito, llegando a lo "común", tratando de intercomunicar en vez de separar, para construir esos espacios comunes y compartidos, para que cada cual desarrolle y enriquezca sus "gustos", en interacción con las demás personas y no de forma aislada.

2. Participación y democracia. Todos los miembros de la comunidad deben participar en la toma de decisiones, en la ejecución y en la evaluación de las actividades escolares. En la escuela, se tiene que desarrollar un clima de relaciones horizontales donde toda opinión sea valorada, y donde se forme en aspectos fundamentales como la autonomía, la participación y la democracia.

   Formar al ciudadano participativo conlleva asumir que la educación es un proceso dinámico, un proceso de acción de parte de los sujetos y orientada a transformar la realidad a través de la acción humana. Es en este contexto de transformación donde se asume la Teoría Sociocultural de Vigosky, denominada por Flecha (1997) "Aprendizaje Dialógico", caracterizado por los siguientes conceptos:

   - Atender la interacción entre las personas y su entorno.

   - Asumir el proceso de aprendizaje como un proceso interactivo y continuo.

   - Analizar el contexto del aula como influido por otros contextos y en permanente interdependencia.

-Dar relevancia a la participación de los alumnos.

-Interesarse en los intercambios verbales entre los alumnos.

-Concebir al docente como gestor de aprendizaje que potencia interacciones.

-Entender el currículo como abierto y flexible.

-Concebir la evaluación cualitativa y formativa.

Una escuela cuya gestión sea cada vez más un producto de la participación soberana, respetando las especialidades locales, regionales y nacionales.

3. Centrada en la comunidad Es una escuela en, con y para la comunidad. Es la cima y fuente de la participación comunitaria, se entrega con ella y posibilita su desarrollo. Esto significa que la comunidad está presente en la actividad educativa; hace uso racional de la escuela y su entorno. En consecuencia, la comunicación entre la comunidad y su escuela tiene que ser cada vez más fluida y significativa. Debido a esto, la escuela es útil a la comunidad y le sirve para fortalecer su capacidad de organización, de reflexión, de expresión y de acción. Al mismo tiempo, permite su interacción con otros modos de ser, hacer y pensar.

4. Un modelo de atención educativa integral que promueva la justicia social. Para consolidar el derecho de todos a la educación, no basta con garantizar el ingreso a los centros educativos. Es necesario proporcionar una atención integral que permita la permanencia, prosecución y culminación del alumno en la escuela. En este sentido, se concibe al alumno desde una visión holística, en las esferas del comportamiento mental, aprende a ser, a hacer y a convivir. Para tal efecto, cada escuela deberá desarrollar acciones con la familia, organismos de salud y otras instituciones científicas, artísticas, deportivas y laborales como espacio de relación humana.

5. Renovación pedagógica permanente. Entendiendo lo pedagógico más

allá de las técnicas y estrategias de enseñanza, la renovación y transformaciones pedagógicas parten de un cambio ético, de la reflexión sobre para qué enseñamos, a quién, qué, dónde y por qué. La transformación pedagógica implica entender al alumno como sujeto de su propio aprendizaje, a partir de su experiencia y de su acervo. Igualmente, se entiende la enseñanza como el arte de propiciar las situaciones y las interacciones que permiten al alumno convertirse en sujeto de su propia formación. Esto conlleva construir y expresar sus ideas y sentimientos, trabajar en equipo, considerar puntos de vista diferentes y comprender y aprender la producción cultural humana, de manera permanente. De esta manera, la escuela se convierte en un espacio para el diálogo de saberes y producción cultural, donde el aprendizaje se realiza, en compenetración con la vida, emprendiendo y haciendo, investigando y comunicando. Así, la escuela contribuye al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad.

6. Una escuela que luche contra la exclusión educativa. Esto se comprende como el reto fundamental para alcanzar una educación de calidad para "todos" los alumnos. Una escuela no discriminatoria y donde todas las personas que acudan a ella sean acogidas.

Una escuela sostenida con estos pilares debe ser una escuela que aprende para saber enseñar, para saber a quién enseña y dónde lo hace. Esta exigencia no depende de la voluntad de cada uno de sus integrantes, sino que exige una estructura que la haga viable, una dinámica que transforme los aprendizajes teóricos en intervenciones eficaces.

1.2. La solidaridad frente a la competencia

El estado del bienestar enfatiza, entre otros, los derechos sociales: trabajo, educación, pensiones..., y precisamente son estos derechos los que exigen una transformación, no sólo de las políticas gubernamentales, sino de las mentalidades y actitudes individuales. Una transformación hacia la solidaridad que debe obligar, por ejemplo, a emprender tareas tan urgentes hoy como redistribuir el trabajo, resolver las discriminaciones étnicas -formas de desigualdad que provienen de la insolidaridad entre la gente, del

miedo y la desconfianza hacia lo desconocido - y aunar esfuerzos hacia la sensibilidad ecológica que detenga el deterioro del medio ambiente.

Se parte de la base de que la solidaridad es una actitud, un valor y una virtud. Una actitud porque es una disposición aprendida, que tiene tres componentes: cognitivo, afectivo y conativo. De aquí que los conocimientos que una persona tiene son suficientes para fundamentar la actitud acompañados del componente afectivo - el fundamental - y el conativo o comportamental, que sería el aspecto dinamizador de dicha actitud.

Entre los determinantes de las actitudes existen los factores genéticos y fisiológicos, pero también los de contacto directo con el objeto de actitud, es decir, que las actitudes se aprenden a través del proceso educativo. Así mismo, el ejemplo o las enseñanzas o recomendaciones de los otros influyen en nuestras actitudes, pero el contacto directo con los objetos es un factor de capital importancia en la conformación de las mismas, también el factor ambiental, porque la infancia es la etapa decisiva que, en buena medida, predetermina cuáles serán las actitudes básicas generales del sujeto ya adulto, la pertenencia a un grupo, la comunicación, las características de la personalidad y la conducta. Todas estas variables contribuyen a que las personas tengamos ciertas actitudes ante los sucesos o individuos.

Se puede decir que la solidaridad es el valor que consiste en mostrarse unido a otras personas o grupos, compartiendo sus intereses y sus necesidades. El valor, para ciertos autores, es un concepto más amplio que el de actitud, porque sobre un mismo valor se fundamentan varias actitudes más específicas.

Por otro lado, la solidaridad es virtud en la medida en que es entendida como condición de la justicia y, a su vez, viene a compensar las insuficiencias de esta virtud fundamental. Por tanto, la solidaridad se convierte en un complemento de la justicia.

La solidaridad implica afecto: la fidelidad del amigo, la comprensión del maltratado, el apoyo al perseguido, la apuesta por causas impopulares o perdidas..., todo eso puede no constituir propiamente un deber de justicia,

pero sí es un deber de solidaridad. De todas formas, como expresión del sentimiento que es, no funciona como un deber frío e impuesto desde la autoridad.

Un análisis del concepto de solidaridad ofrece componentes tales como la compasión, el reconocimiento y la universalización (García Roca, 1994):

-Compasión: porque la solidaridad es un sentimiento que determina y orienta el modo de ver y acercarse a la realidad humana y social, condiciona su perspectiva y horizonte. Supone ver las cosas de otra manera. Conlleva un sentimiento de fraternidad, de sentirse afectado en la propia piel por los sufrimientos de los otros que son también propios.

-Reconocimiento: no toda compasión genera solidaridad, sólo aquella que reconoce al otro en su dignidad de persona. La solidaridad así tiene rostro, la presencia del otro demanda una respuesta.

-Universalidad: la indefensión y la indigencia de toda la humanidad, y simboliza la condición de pobreza de esfera intimista y privada.

El vivir en una sociedad consumista y plagada de multitud de problemas (marginación, violencia, guerras, xenofobia, sida, drogas, etc.) produce individuos insolidarios, despreocu pados de la suerte del otro y de los otros. Se dice que en la actualidad existe una creciente demanda de solidaridad, junto con justicia, igualdad y libertad, que implica progreso social. No se trata solamente de compasión por los males y sufrimientos de los demás, sino que se requiere o se exige un comportamiento ético, responsable y solidario, que las decisiones tengan una dimensión social además de personal. Pero la solidaridad es una posibilidad y un imperativo, de ningún modo contraria al cuidado de cada uno por su propia persona.

Partiendo de la base de que la solidaridad se aprende, desde y en la experiencia de personas que manifiestan conductas solidarias, la escuela puede y debe ser el lugar ideal para su desarrollo. Un lugar donde los principios de calidad, equidad, eficiencia y eficacia constituyan sus ejes centrales.

Una escuela solidaria no debe trabajar para hacer niños competitivos, sino seres competentes. Formar niños que ven un rival al que vencer en cada compañero puede llegar a hacer personas "exitosas", aunque no necesariamente felices y realizadas. El niño debe esforzarse, trabajar y prepararse para ser superior cada día ante sí mismo, no para rivalizar con sus compañeros convertidos de alguna manera en enemigos.

Difícilmente no se puede condenar la agresividad y la violencia que en tantas y tan variadas formas nos acosan. Junto con la condena a ello, se debe tener en cuenta que la violencia y la agresividad son en buena medida el resultante de la educación dramáticamente competitiva. No se está en contra del ascenso del hombre hacia dimensiones superiores. El ascenso, entendido como excelencia, se contempla como el objetivo del ser humano que ha integrado todas sus facultades y aptitudes, lo cual sólo conseguirá si no subordina el ser al poseer, el vivir al existir. Desde estas páginas se condena una educación basada exclusivamente en la competitividad, el elitismo, el racismo, los dogmas y fanatismos y tantas formas de falsos valores que aplastan la sensibilidad y la inteligencia del niño.

La escuela, como institución, debe constituirse no sólo en una institución de saber, sino en un escenario de formación que propicie el reconocimiento del otro, que genere ámbitos de libertad basados en la participación y el respeto mutuo (Santos Guerra, 2008).

1.3. Los nuevos retos de la educación en el siglo xxi

La sociedad actual es cada vez más compleja y global. Los cambios se suceden a una velocidad vertiginosa y, cada vez más, es necesaria una visión global, capaz de manejar la complejidad e interpretar la interdependencia de los fenómenos.

La globalización económica, la homogeneización cultural, el avance tecnológico y científico, los riesgos medioambientales, etc. no son fenómenos neutros, tienen consecuencias sociales, políticas y económicas tanto a nivel mundial como local y plantean nuevas necesidades y dilemas que resolver. Estas transformaciones están afectando tanto a la forma en que se organizan

los países y se establecen las reglas internacionales como al modo en que las personas nos relacionamos y pensamos.

Se puede afirmar que estamos en un mundo cualitativamente diferente y en constante cambio. Entre estos factores de cambio se encuentra la revolución tecnológica que caracte rizará, sin lugar a dudas, al siglo xxi. La sociedad de la información exige una nueva concepción de escuela, en tanto que ésta deja de ser una mera transmisora de conocimientos para convertirse en un espacio multicultural, - hoy la normalidad está en la heterogeneidad, lo anómalo es la homogeneidad-, donde los distintos actores que interactúan "aprenden a aprender" unos de otros y unos con otros. Por ello, los métodos tradicionales de enseñanza aprendizaje no pueden mantenerse en la escuela del nuevo milenio. La presencia de emisores múltiples en la sociedad de la información obliga a apostar por metodologías de aprendizaje basadas en el aprender a aprender. Como afirma Gotor (2008: 116): "Quien enseña a un niño le está impidiendo aprender".

Una escuela donde resulta chocante la frecuencia con que los profesores insisten en la necesidad de aprender. Pero estas consideraciones se establecen exclusivamente en dirección "descendente". El empeño se pone en la necesidad que los alumnos tienen de aprender. Los profesores enseñan. Los alumnos aprenden. De esta manera quedan atrofiadas las siguientes dimensiones: los profesores aprenden, la escuela aprende, los alumnos enseñan a los profesores, los alumnos aprenden unos de otros, los profesores aprenden juntos. Todos aprendemos unos de otros.

Los niños de la misma edad no son todos iguales en lo que respecta al aprendizaje, al igual que en materia de estatura, aficiones, personalidad o gustos y aversiones. Tienen muchas cosas en común porque son seres humanos y porque todos son niños, pero también presentan diferencias importantes. Lo que tenemos en común nos hace humanos. Lo que nos diferencia nos hace individuos (Tomlinson, 2005). Los estudiantes que hoy pueblan las aulas constituyen un conjunto variado provenientes de diferentes culturas, con distintos estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, niveles dispares de aptitud académica en diversas materias, etc.

Ante un contexto con estas características, los docentes se enfrentan diariamente a múltiples desafíos. Muchos alumnos comienzan la Primaria siendo ya capaces de leer y entender libros de segundo curso, mientras sus pares se ven envueltos en una lucha continua para aprender a escribir. De ahí, que los centros educativos tengan que priorizar determinadas apuestas educativas (que aprendan a saber; que aprendan a hacer; que aprendan a ser; que aprendan a vivir juntos y que aprendan a elegir). Y todo ello pasa inexorablemente por la búsqueda de sistemas educativos donde la calidad y la equidad constituyan un pilar básico e irrenunciable.

> [...] no olvidemos nunca que la enseñanza pública tiene que contribuir al bienestar general, que es un servicio público que mira al bien común y que tiene como metas fundamentales garantizar la adquisición de conocimientos y respetar, por encima de todo lo demás, el principio de igualdad de oportunidades (Gotor, 2008: 117).

Una educación transformadora y comprometida vendrá caracterizada por estos aspectos:

-Una dimensión global creciente en sus análisis de la realidad, estableciendo conexiones entre las dimensiones locales y globales, tanto en las causas de la injusticia como en sus soluciones.

-Una perspectiva de la justicia en la que se reconoce que la educación no puede ser nunca neutral, sino que es precisamente ella la que tiene que proporcionar al alumnado un posicionamiento en el momento de elegir entre mantener el mundo tal y como es o participar en su transformación en favor de la justicia para todos.

-Un enfoque basado en los derechos humanos y en un tipo de educación que compromete al alumnado en una ciudadanía global y activa. 1a 1

- Unos procesos educativos participativos, no autoritarios, activos, proponiendo "una educación para" y no un adoctrinamiento.

1.3.z. Hacia una educación de calidad y equidad

El debate sobre calidad y equidad ha alcanzado una gran intensidad, cuyo trasfondo ideológico recoge la bibliografía especializada. Desde posiciones neoliberales, la educación es un bien individual, sujeto a la oferta y la demanda. Esto acaba desembocando en la idea de que intentar educar a todos va en detrimento de educar con calidad. Desde una posición más democrática y comprometida con los derechos humanos, calidad y equidad son conceptos inseparables (Martín, 2004). Calidad y equidad del sistema educativo no han de ser finalidades alternativas, sino complementarias. No hay calidad en un sistema que no es equitativo, ni equidad deseable que renuncie a la mayor calidad (ECOEM, 2008).

La calidad de la educación debe incluir la defensa de la equidad o igualdad de derecho de todas las personas, incluidas las que muestran alguna acusada diversidad, a beneficiarse de la misma calidad de la educación:

> Una de las grandes ventajas de los modelos de vida [...] que en la actualidad siguen manteniendo un compromiso por la lucha por la equidad es que las instituciones escolares son el espacio donde naturalmente interaccionan estudiantes de distintos colectivos sociales, de diferentes etnias, de distinto sexo, con diferentes destrezas y niveles de desarrollo y con distinto y desigual bagaje cultural y lingüístico (Torres Santomé, 2003: 19).

Marches¡ y Martín (1998) apuntan que, en este camino hacia la equidad en educación, es posible diferenciar tres niveles:

1. Igualdad en el acceso. Existencia de la posibilidad real (accesible por gratuita, cercana y selectiva) de disponer de una plaza en el sistema educativo.

2. Igualdad en el tratamiento educativo. Implica una provisión de los servicios educativos (niveles y etapas obligatorias, currículo, recursos, metodología, etc.) similar para todos, aunque adecuándolos a la diversidad de necesidades.

3. Igualdad de resultados. Apuesta por conseguir resultados similares entre los alumnos, independientemente de su diversidad (de extracción

sociocultural, género, etc.).

Sólo cuando se persigue y se va alcanzando el tercer nivel podemos hablar de equidad en educación, y, para ello, la escuela y el sistema educativo deben poner en marcha mode los comprensivos e inclusivos provistos de las medidas educativas adecuadas y suficientes de atención a la diversidad.

A un niño se le niega el derecho a la educación cuando la escuela es segregadora, el currículo es rígido y desconectado de su vida y su cultura, la pedagogía es aburrida y memorística; cuando los profesores no disponen de la formación y motivación suficiente, cuando deben costear parte de su matrícula y los materiales escolares son caros y anticuados, en definitiva, cuando la inversión en educación es insuficiente y las políticas educativas inadecuadas.

Porque el fracaso recurrente en el logro universal de la educación básica de calidad es atribuible a la falta de recursos financieros de los países, factor muy importante sin duda, pero también en cierta medida a que algunas administraciones públicas no hacen lo suficiente para promover ese tipo de educación: no comprometen y movilizan a la sociedad y sus recursos en torno a la decisiva importancia de la educación, no forman y estimulan adecuadamente a los profesores y/o no comprenden lo que se necesita para crear un sistema educativo inclusivo que ayude a todos los alumnos y alumnas a aprender y desarrollarse.

El informe de la UNESCO (1996) sobre la educación para el siglo xxi (Delors, 1996) dio un gran paso hacia adelante al dejar explicitado que la educación no sólo debe promover las competencias básicas tradicionales, sino que ha de proporcionar los elementos necesarios para ejercer plenamente la ciudadanía, contribuir a una cultura de paz y a la transformación de la sociedad, para lo cual se proponen tres pilares para el aprendizaje; aprender a conocer, a hacer y a ser y a vivir juntos, pilares que han sido considerados en las reformas curriculares de muchos países.

Bajo esa óptica, desde la perspectiva de la equidad es preciso equilibrar los principios de igualdad (lo común) y diferenciación (lo diverso). Una

educación equitativa precisa poner las condiciones para que el currículo básico, común o indispensable sea adquirido por toda la ciudadanía, que se convierte en una exigencia democrática.

En esta línea, se considera un deber de los sistemas educativos que todos los alumnos desarrollen unas mismas competencias que les permitan participar y actuar en la sociedad y en el desarrollo del proyecto de vida, pero también se ha de ofrecer la oportunidad de incorporar otros aprendizajes que sean relevantes en función de los diferentes contextos y culturas y de los múltiples talentos, intereses y motivaciones de cada persona.

La segregación social y cultural de las escuelas limita el encuentro entre diferentes grupos y da lugar a circuitos educativos diferenciados donde existen centros de muy diferente calidad (públicos y privados). Ante esta situación, el término "inclusión o educación inclusiva" ha adquirido una especial significación y protagonismo. Bajo ese prisma, la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados, de ahí que el sistema educativo deba atender con recursos materiales y humanos específicos a estos alumnos. Las tasas de abandono y fracaso escolar deben disminuir hasta igualarse, al menos en el plazo de unos años, a la media de la Unión Europea.

La inclusión exige el desarrollo de escuelas que acojan a todos los niños de su comunidad, independientemente de su origen social y cultural y sus condiciones personales. Una mayor inclusión en educación implica fortalecer el desarrollo de la escuela pública, porque ésta tiene como función no sólo facilitar el acceso a la educación de los niños y niñas de ambientes más desfavorecidos, sino también integrar la diversidad.

Desde este punto de vista, la inclusión es una nueva visión de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad, es un proceso dirigido a responder a las distintas necesidades de todo el alumnado y a incrementar su participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación.

La inclusión es un proceso que nunca acaba, porque constantemente pueden surgir prácticas discriminatorias que afecten a determinados individuos y grupos, y que indudablemente pueden variar de una escuela a otra.

La llamada "teoría de la reproducción", que ha venido cediendo terreno en las últimas décadas, no se encuentra todavía lejos de perder toda su vigencia. Esto puede deberse a dos razones: por un lado, es evidente que el reproductivismo no es aplicable a muchos sistemas educativos que han logrado producir más "transformación" que "reproducción" en los resultados del alumnado proveniente de distintas clases sociales; pero también es verdad que, en otros sistemas educativos, las tasas diferenciales de rezago, de abandono, de repetición, de especialización por tipos de educación constituyen todavía hoy una evidencia innegable del insuficiente papel que cumple allí la escuela como amortiguadora o transformadora de las desigualdades económicas.

1.3.2. Educación inclusiva: más allá de la atención a la diversidad

En la Conferencia mundial de la UNESCO sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, celebrada en Salamanca en 1994, se produjo un acuerdo sobre la necesidad de imprimir un cambio radical a la orientación de nuestros sistemas educativos y escuelas para mejorar su capacidad de responder con calidad y equidad a la diversidad de alumnos, sin discriminación ni exclusiones. A partir de ahí ha crecido con fuerza la idea de que "las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños" (UNESCO, 1994: 59).

El término que actualmente describe las características que debería tener la educación en la sociedad del siglo xxi en consonancia con la propuesta de la UNESCO es el de educación inclusiva. La educación inclusiva es una nueva visión de la educación basada en la diversidad. Aceptar que la diversidad es la norma y no una excepción es el punto de partida para desarrollar sistemas educativos inclusivos, es decir, sistemas que asumen la tarea de transformar las escuelas y entornos de aprendizaje para responder a la diversidad. La UNESCO (2005: 12) define la inclusión como "una estrategia dinámica para

responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales, no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje".

Si los últimos 25 años, en nuestro contexto, se han caracterizado por plantear el reto de atender en la escuela ordinaria a los alumnos para los que era necesaria una respuesta diferente y que eran encaminados hacia otro tipo de centros; por pretender que todos los alum nos, con los recursos necesarios, pudieran alcanzar los objetivos establecidos con carácter general, ahora nos encontramos inmersos en un avance más, donde se pretende que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan discapacidad. Es decir, se pretende una escuela que haga efectivo el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación, ya que no pone requisitos ni mecanismos de entrada, selección o discriminación de ningún tipo. Una educación caracterizada por la convivencia en igualdad y diversidad, de tal forma que se le ofrezca a cada uno lo que necesite para el desarrollo de sus potencialidades.

Una fecha clave que respalda el desarrollo de la filosofia de la educación inclusiva fue el año 1996. Éste fue nombrado Año Internacional contra la Exclusión, quedando definitivamente conexionados los términos inclusión y exclusión.

La inclusión pone la mirada en la evaluación de las necesidades individuales, sociales y colectivas de los niños y el acento en sus potencialidades, en lo que puede llegar a hacer un niño, niña o joven mediante la eliminación de barreras contextuales y el apoyo necesario. Ello, puesto que este enfoque parte de la premisa de que las dificultades de aprendizaje y participación experimentadas por los estudiantes son de naturaleza interactiva, es decir, no son únicamente adjudicables a sus características personales, sino que a menudo son el resultado de la organización de las escuelas y de la enseñanza; son relativas y varían en función de las características de las escuelas y de los docentes; son cambiantes y pueden variar en función de los avances del estudiante, los

cambios en la enseñanza y el entorno educativo; y pueden ser de carácter transitorio o permanente. En suma, "no son las escuelas las que tienen derecho a cierto tipo de niños" (B.Lindqvist, relator de las Naciones unidas, 2003), sino que es tarea de la escuela hacer los ajustes y adaptaciones que se requieran para satisfacer las necesidades educativas de todos los niños.

Cuatro postulados básicos definen a la educación inclusiva (UNESCO, 2005):

1. La inclusión es un proceso para aprender a vivir con las diferencias y "aprender a aprender" a partir de ellas.

2. La inclusión busca identificar y remover barreras para el aprendizaje y la participación de todos, y busca la mejor manera de eliminarlas.

3. La inclusión se refiere a la presencia, participación y logros de todos los estudiantes.

4. La inclusión pone particular énfasis en los grupos de estudiantes que pueden estar en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener rendimientos académicos menores a los esperados.

El avance hacia la educación inclusiva puede y debe producirse en dos niveles: macro (en el diseño del sistema educativo y del currículo) y micro (en el contexto de la escuela y del aula). Las políticas integrales hacia la inclusión deben promover el avance en ambas direcciones, porque la inclusión no se consigue sólo implantando algunas medidas de atención a la diversidad en una escuela o en un aula aislada en el marco de un sistema excluyente. Este avance está justificado por diversas razones:

a) Justificación educativa; el requerimiento de escuelas inclusivas que eduquen a todos los niños y niñas juntos implica que deben desarrollar medios de enseñanza que respondan a las diferencias individuales y, por tanto, beneficien a todos ellos.

b) justificación social; educando a todos los niños y niñas juntos, las escuelas inclusivas pueden cambiar las actitudes frente a la diferencia y

formar la base de una sociedad más justa y no discriminadora.

c)justificación económica; con seguridad cuesta menos establecer y mantener escuelas que educan juntos a todos los niños y niñas, que mantener un sistema complejo de diferentes tipos de escuelas que se especializan en los distintos grupos de alumnos. Por supuesto, si las escuelas inclusivas ofrecen una educación efectiva a todos sus alumnos, esto significa también una mejor relación costo-beneficio a la hora de impartir una educación para todos.

Pero además, caminar en esta dirección requiere lo siguiente:

-Diseñar el sistema educativo y el currículo en coherencia con políticas y valores de inclusión social. Las distintas perspectivas sobre la educación básica para todos operan generalmente como premisas sobre las que cristaliza el discurso de los defensores y detractores de cada modelo de escuela y de currículo. Y aunque indudablemente las medidas estructurales son responsabilidad exclusiva de los gobiernos, es la presión de la sociedad - nacional e internacional - la que muchas veces promueve unos modelos u otros. No se trata de decir a los gobiernos qué reformas educativas deben emprender basándose en criterios fundamentalmente financieros - hay demasiados y desafortunados antecedentes-, pero sí parece legítimo argumentar decididamente sobre la influencia de unos u otros modelos en la equidad. En todo caso, no existe un modelo único de sistema inclusivo o una recomendación válida para todos. Siendo indispensable construir alternativas propias a partir de la realidad, lo importante es mantener el principio de inclusión como horizonte de trabajo (Vélaz de Medrano, 2003 y 2005).

-Comprensividad: la opción por un sistema educativo inclusivo o selectivo. Hablar de escuela comprensiva es hacer referencia a un determinado tipo de institución escolar que ofrece a todos los alumnos una misma forma de enseñanza, que desarrolla un currículo básico común dentro de un mismo centro y una misma aula, con la finalidad esencial de lograr una educación integradora que dé respuesta a las aspiraciones de igualdad de oportunidades para todos los alumnos, sin

que ello suponga que se excluya la atención a la diversidad que existe siempre en los alumnos de una misma escuela. En realidad, la escuela comprensiva (también integrada, unificada o única) se identifica con la escuela primaria institucional ordinaria, en la que, sobre un currículo común, se imparte una misma enseñanza para todos los escolares, sin dejar por ello de respetar y atender las normales diferencias individuales.

En la actualidad son muchas las investigaciones que nos aportan datos para poder afirmar que los sistemas educativos selectivos no son más eficaces en el rendimiento de los alumnos que los comprensivos, como muestra el último Informe del Pro grama para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA). Dicho esto, hay que advertir que en el marco de un sistema comprensivo de educación básica es esencial disponer un conjunto de medidas - ordinarias y extraordinarias - de atención a la diversidad, de lo contrario, el sistema comprensivo puede volverse ineficaz e, incluso, producir más inequidad.

Flexibilidad,apertura y adecuación del currículo. Partiendo de unas competencias generales básicas comunes establecidas por el Estado, debería ser posible que cada alumno pueda alcanzar su techo madurativo partiendo de sus propias necesidades y capacidades. Por ello, cobra especial importancia dotar de autonomía a los centros y al profesorado, concibiendo el currículo de manera flexible, como una hipótesis de trabajo, y no como algo cerrado y acabado destinado a un alumno medio y a un centro tipo que no existen en la realidad de nuestras escuelas. Al lado de esto hay que enfatizar que la autonomía de los centros debe ir acompañada de un seguimiento y evaluación de sus resultados.

Un currículo abierto permitirá a los centros contextualizar el contenido del aprendizaje, incorporando conocimientos y valores culturales y sociales de la comunidad a la que pertenece la escuela. Un currículo atrayente y estimulante que satisfaga las necesidades educativas de los alumnos previene el absentismo, el abandono temprano y/o el fracaso escolar. Estas situaciones se deben muchas veces a la fuerte discrepancia existente entre el idioma, los valores y la cultura de la escuela y aquellos que los alumnos viven en su entorno familiar y

social. Por ello, el objetivo parece claro: es preciso reducir ese nivel de discrepancia adoptando un modelo intercultural -y bilingüe, si fuera preciso - de la escuela y del currículo (Vélaz de Medrano, 2005).

Por último, es necesario establecer unas nuevas dimensiones del currículo, evitar la acumulación innecesaria de contenidos, las lagunas y reiteraciones. Un currículo que se centre en el desarrollo de las "competencias básicas" que necesita el ciudadano del siglo xxi. Es decir, que comprenda tanto las denominadas técnicas instrumentales básicas (lectura, escritura, expresión oral, cálculo y resolución de problemas), como los conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes necesarios para que las personas puedan sobrevivir, desarrollar sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

Transformación progresiva de las escuelas en comunidades de aprendizaje. Dentro de los centros de educación que tienen éxito, es decir, que logran aumentar el aprendizaje y superar el fracaso escolar a través de una mayor participación y solidaridad, están las comunidades de aprendizaje: escuelas que, al abrir sus puertas a los miembros de la comunidad, se transforman en comunidades de aprendizaje, dando así una respuesta educativa igualitaria a la actual transformación de la sociedad industrial en sociedad del conocimiento. En este proceso, el aprendizaje cada vez depende menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio y la calle.

Las comunidades de aprendizaje parten de una base: todas las niñas y niños tienen derecho a una educación que no les condene desde su infancia a no completar el bachillerato y no acceder a un puesto de trabajo. Para lograrlo, hay que transformar las escuelas que hemos heredado de la sociedad industrial en comunidades de aprendizaje, que exigen un modelo igualitario de sociedad de la información. La orientación no es la adaptación sino por el contrario la transformación del contexto.

En este sentido, la inclusión educativa se refiere a cambios sustantivos en los contextos físicos, curriculares y organizativos de las escuelas, a la transformación de sus políticas y prácticas educativas. Pero estos cambios se producen fundamentalmente movidos por unos determinados valores y expectativas, y son conseguidos a través de procesos de colaboración y participación de la comunidad escolar (incluyendo el tejido social del entorno). Por ello, los objetivos de las políticas que la promueven se centran en el análisis e impulso de estos tres factores de inclusividad: valores, expectativas y procesos de colaboración.

Es posible afirmar la existencia de centros escolares que, con una enorme complejidad educativa, pocos recursos, y contra todo pronóstico, consiguen unas cotas de éxito educativo en el período obligatorio muy por encima de la media. Ahora bien, se sabe que estos centros pueden tener diferencias importantes entre sí, pero comparten algo muy importante: su gran "potencial' de inclusión socioeducativa.

En definitiva, se puede decir que las barreras más importantes para avanzar hacia una escuela para todos son las que se erigen en nuestras creencias más profundas y en torno a los valores que hemos ido construyendo respecto a las diferencias humanas. Quizá si se empieza por cambiar lo más próximo a nosotros, orientados por los valores que se transmitieron al mundo entero en la Declaración de Salamanca, seguramente esa educación que hoy imaginamos vaya siendo, poco a poco, algo más real.

Educar en un contexto basado en la inclusión no es más que hacer realidad un gran derecho de toda persona: educarse con sus semejantes en un mismo contexto de igualdad y equidad.

2
Diversidad y educación

2.1. Una aproximación al concepto de diversidad

Hace ya algún tiempo que el concepto de diversidad está presente no sólo en todo lo relacionado con el ámbito educativo, sino que se puede oír y ver en todos los medios de comunicación, e incluso a nivel de la calle. Es un término que contiene múltiples acepciones; así, hablar de diversidad en términos pedagógico-curriculares es hacer referencia a conceptos como adaptación, acomodación, atención a las necesidades de los sujetos, diversificación, etc. También se puede hablar de diversidad para referirse a una serie de valores de primer orden para la construcción de una sociedad democrática, plural y tolerante. En el lenguaje cotidiano, el significado de la palabra "diversidad" puede ser un tanto disperso, pues es un término muy utilizado en el que se hace referencia a grupos sociales diferentes. La diversidad es un término que se nos presenta más como un principio cargado de ideología que como un concepto susceptible de ser operativo, de formar parte, cada vez con más frecuencia, de nuestra cultura pedagógica actual.

Según el Diccionario de la Lengua Española (XXII edición, primera acepción) la palabra diversidad proviene del latín "diversitas, - atis" que señala: "variedad, desemejanza, diferencia" y en una segunda indica "abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas". En la primera, se define como diferencia, definida, entre varias acepciones, como "cualidad o accidente por el cual algo se distingue de otra cosa", "variedad entre cosas de una misma especie" y "controversia, disensión u oposición de dos o más personas entre sí". La acepción de variedad se define, entre varias, como "diferente dentro de la unidad", "inconstancia, inestabilidad o mutabilidad de las cosas", "mudanza o alteración en la sustancia de las cosas o en su uso". Respecto de la segunda acepción, abundancia, el Diccionario señala: "gran

cantidad" y "prosperidad, riqueza o bienestar".

Las definiciones se presentan enmarcadas en dos polos, uno descriptivo o estático y otro cualitativo o dinámico. Ambos polos expresan dos posturas pedagógicas, políticas y sociales, y dos enfoques para la práctica pedagógica. En la primera, se encuentran aquellas acep ciones que se refieren al reconocimiento de la variedad, la desemejanza y la diferencia y en la segunda, la de gran cantidad. Definiendo hechos dados: hay diferencia y hay cantidad (Williamson, 2006).

La significación de la diversidad tiene su origen en la cognición humana, forma parte del entorno social y político en que se mueve y se configura en un sistema de creencias y valores que son los que guían la acción y el comportamiento. Por ello, abordar el concepto de diversidad, desde una orientación axiológica, implica poner el énfasis en una premisa fundamental: la consideración de la diferencia como un valor. Desde esta perspectiva la "diversidad" se convierte en ideología, como suele ocurrir con las expresiones que invocan al compromiso y están impregnadas de valores. Autores como Bowers (1977) sostienen que la ideología es el producto del intelecto humano y que no tiene existencia independiente, sino que forma parte del contexto político y social en donde actúa, moviliza y reproduce. A modo de ejemplo, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948), se dice textualmente:

> Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos, y dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.
>
> Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Si todos los seres humanos pertenecen a la misma especie y son iguales en dignidad y derechos, todos los individuos y grupos, por tanto, tienen derecho a considerarse y a ser tratados como tales. Se puede decir que las palabras

anteriores nos sitúan el concepto de diversidad como un valor.

Autores como Jiménez Martínez y Vilá Suñé (1999: 28), entienden que la diversidad "es una característica inherente a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales". En consecuencia, la diversidad debería ser entendida como el conjunto de características que hacen a las personas y a los colectivos diferentes en relación con factores físicos, genéticos, culturales y personales. Si la diferencia es lo único que nos rodea, se ha de estar de acuerdo con las palabras de Vlachou (1999: 23) cuando afirma: "En un mundo lleno de diferencias la normalidad no existe".

Hablar de diversidad también nos remite necesariamente a hablar de igualdad. La diversidad no es más que una determinada manifestación de la igualdad inherente al género humano. De ahí lemas tan famosos como "igualdad en la diversidad", "todos iguales, todos diferentes" o "vivir en igualdad, convivir en la diversidad", que intentan recordar que la diversidad no es ninguna manifestación patológica o desviada de la igualdad, sino una manifestación de una igualdad que no equivale a uniformidad. La igualdad es nuestra esencia; la diversidad no es más ni menos que una cualidad que califica a esa igualdad.

Ahora bien, el problema se presenta cuando la diversidad en su acepción de lo diferente se convierte en desigualdad, entrando en una continua confrontación entre con ceptos como diferencia, diversidad y desigualdad. En esta línea, López Melero (1997: 174) aporta una distinción entre dichos conceptos, añadiendo un sentido jerarquizador a la desigualdad:

> [...] la diversidad hace referencia a la cualidad de la persona por la que cada cual es como es y no como se desearía que fuera. Este reconocimiento es precisamente lo que configura la dignidad humana. La diferencia es la valoración de la diversidad y es precisamente en esta valoración donde hay varias manifestaciones, ya sean de rechazo (antipatía) como de comprensión (simpatía). Es la consideración de la diversidad como valor. Y la desigualdad es el establecer jerarquías

entre las personas por criterios de poder social, político o económico. Es precisamente lo contrario de la igualdad.

La diversidad podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma, y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella, sin necesidad de categorizarla, de no encorsetarla en tipologías y categorías que inmediatamente son jerarquizadas. Lo verdaderamente importante no es saber cómo es un individuo o a qué categoría pertenece, sino la calidad del proceso que hay que ofrecer y el que ofrecemos, lo que habrá de ser sometido a examen (Rué, 1993).

Cuando abordamos la diversidad en el ámbito educativo se constata que la educación de las diferencias ha sido una preocupación de la enseñanza desde hace ya bastante tiempo. No obstante, los múltiples estudios y prácticas que de dicha inquietud educativa se han generado responden a una perspectiva técnica que se propone básicamente resolver un problema: los alumnos que no aprenden. De esta forma, la diversidad humana se ha percibido como una problemática que complica los procesos de enseñanza-aprendizaje y no como una característica propia e integrada en la experiencia cotidiana de las personas.

La diversidad está presente en el ser humano desde el momento en que cada persona tiene sus propias características evolutivas, distintos intereses académico-profesionales, expectativas y proyectos de vida, especialmente, a partir de la etapa de la Educación Secundaria. Además de estas manifestaciones, se pueden encontrar otras de carácter individual, como pueden ser las deficiencias intelectuales, físicas, sensoriales, altas capacidades, o aquellas otras que se manifiestan en contextos socioculturales desfavorecidos o relacionados con las minorías étnicas y culturales. Sin embargo, en muchas ocasiones el término diversidad es entendido desde un punto de vista reduccionista, circunscrito únicamente a aquellos alumnos que se apartan del común del alumnado, es decir, se asocia con situaciones extraordinarias y excepcionales (Mendía Gallardo, 1999). Este estrecho punto de vista dificulta un tratamiento global de la diversidad y favorece un tratamiento individual y ligado al modelo del déficit.

Las personas que ejercen su labor en el ámbito educativo, y especialmente aquellas que tienen más relación con la llamada educación especial, impregnan el término "diversidad" de un significado más amplio de lo que ha venido representando el de educación especial, referido exclusivamente a los alumnos con discapacidades. Se acepta una visión más global del análisis de la diversidad no sólo porque es un tema que está ligado a los individuos que presentan un déficit, sino porque afecta y compromete a toda la comunidad educativa (centros, profesorado, alumnado y padres). El concepto de diversidad abarca múltiples aspectos, entre los que podemos destacar diferentes diversidades: de motivaciones, capacidades, intereses, ritmos diferentes.. .; por discapacidad y/o minusvalías; de género (hombre/mujer); por la edad (niños/ancianos.. .); poblacional; de etnias; de lenguas; de religiones; de orígenes económicos (pobreza, emigración); ideológica (refugiados); por motivos de justicia (presos, personas confinadas.. .); de medio ambiente; etc.

Autores como Cela et al. (1997) plantean que tal manifestación de la diversidad viene determinada por tres grandes dimensiones: la social, la personal y la referida a los aspectos psicológicos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje:

-Aspectos sociales: procedencia geográfica y cultural, nivel socioeconómico, rol social (topologías familiares, percepción social del trabajo de las familias).

-Aspectos personales y fisicos: aquellas diferencias que tienen que ver con cuestiones relacionadas con la herencia, o aquéllas derivadas de determinadas jerarquizaciones que los modelos culturales imponen (color de la piel, femenino/masculino, aproximación o alejamiento del patrón de belleza...).

-Aspectos psicológicos ligados a los procesos de enseñanza-aprendizaje: conocimientos previos, estilos y hábitos de aprendizaje, capacidades, formas de establecer comunicación, ritmos de trabajo y atención, motivación, intereses, relaciones afectivas.

2.2. Educar en democracia: la idea de diversidad en educación

La sociedad ha experimentado en las últimas décadas importantes procesos de cambio y transformación. Conceptos como libertad, participación, solidaridad, igualdad, responsabilidad y diversidad han de ser repensados y reelaborados dentro de un contexto educativo más amplio, que contemple la diversidad de los aprendizajes y la multiculturalidad del alumnado y de la sociedad. Es cada vez más evidente la necesidad de introducir la dimensión ética en el currículo y desarrollar compromisos claros con los valores democráticos y con modelos educativos que se adecúen a la sociedad actual.

Una concepción progresista de democracia exige ir más allá de los motivos y razones que la hicieron surgir para entretejer las diferencias en la conflictividad necesaria del sentir y pensar, para buscar en el pluralismo un motivo de enriquecimiento mutuo. La democracia debe ser concebida como un estilo de vida y una idea moral donde los individuos respeten sus diferentes puntos de vista y proyectos vitales. Es decir, un marco donde las personas se esfuercen, a través del debate y la acción política y de la participación y cooperación activa, por crear y construir un clima de entendimiento y solidaridad que fomente la pluralidad de formas de vivir, pensar y sentir, estimule el pluralismo y cultive la originalidad de las diferencias individuales como el aspecto más importante de la riqueza de la comunidad humana y de la tolerancia social.

Una sociedad que excluye a determinados sujetos no es justa ni equitativa, y ésa es precisamente una de las críticas más extendidas que se ha realizado al ámbito de la educación por entender las diferencias individuales bajo el prisma del aprendizaje, según el cual el sujeto aprende dependiendo de cómo se ajuste la enseñanza a las características del mismo. Ajuste que se produce mediante la descomposición del aprendizaje en partes, al entender que la descomposición de lo complejo en partes más simples consigue un todo más aprehensible.

Una de las alternativas a este modelo es la llamada teoría de la resistencia, que considera que las escuelas pueden crear pequeños espacios de resistencia que proporcionen modelos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y

relaciones sociales (Giroux, 1993). Esta teoría resulta especialmente interesante porque considera que los educadores pueden analizar tanto sus limitaciones como sus posibilidades, lo que permite el pensamiento crítico, el discurso analítico y el aprendizaje a través de la práctica colectiva. Fruto de ello será la mejora de la enseñanza, en la que se trate a todos los alumnos como "especiales" y se reconozcan las diferentes necesidades de cada uno de ellos. Una escuela donde se fije el centro de atención no tanto en las minusvalías de los alumnos, sino en las plusvalías. En propuestas como ésta la mejora de la enseñanza se basa en la premisa de la equidad, al reconocer la posibilidad de responder a las necesidades de alumnos diferentes.

Actualmente son muchos los países que apuestan claramente por una escuela abierta, flexible, crítica, pluralista y abierta a la diversidad; un lugar democrático dedicado a potenciar, de diversas formas, a la persona y a la sociedad. Una escuela intercultural que precisa una sociedad verdaderamente democrática, ya que la educación permite avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad. Una escuela creadora de democracia debe proporcionar el acceso al conocimiento que desarrolle el pensamiento creativo y el acceso a un diálogo social que haga posible la comunicación y la participación democráticas. Ambos aspectos, sin embargo, han sido pretextos para segregar a muchos estudiantes que asisten a la mayoría de las grandes escuelas graduadas con niveles rígidos, y han forzado al alumnado a permanecer pasivo, en el marco de un currículo escolar encorsetado.

Se puede marcar el perfil democrático de la educación con base en diversos valores contrapuestos a sus respectivos pares antagónicos:

-Libertad frente a autoritarismo. Este rasgo incorpora al perfil democrático la dimensión esencial del respeto a la libertad de los demás y la tolerancia con las diferentes opciones personales, sociales y culturales.

-Igualdad frente a dominación. La democracia ha de configurarse como un espacio vital de permanente lucha contra las desigualdades de cualquier tipo.

-Solidaridad frente a individualismo. Los miembros de un sistema

democrático valoran la sociedad en la que viven como un proyecto comunitario en el que el bien individual no tiene sentido sin el bien general.

-Participación frente a pasividad. El factor participativo se configura como el autentico motor de la vida democrática.

En esta línea, la tendencia educativa denominada "escuela como comunidad participativa" agrupa un conjunto de ideas y realizaciones preocupadas en la creación de formas escolares que preparen para la convivencia democrática y que permitan el ejercicio real de la autonomía y la participación.

Por tanto, y en primer lugar, se puede afirmar que una escuela democrática será aquella que sepa organizarse de modo que estimule la participación de todos los implicados. Todos han de ser tenidos en cuenta en tanto que participantes en un diálogo que tomará sin lugar a dudas formas distintas, pero que no excluirá a ninguno de los miembros de la comunidad. En segundo lugar, las experiencias escolares democráticas suponen la participación de los miembros de la comunidad en todas las tareas. La participación no es un principio formal. En tercer lugar, las experiencias escolares democráticas suponen que la comunidad escolar es capaz de poner tareas adaptadas a cada uno de los ámbitos de acción de un centro. En cuarto y último lugar, la participación en la comunidad escolar es un fin en sí misma, ya que tal hecho expresa valores democráticos.

El centro escolar debe de constituirse en el eje vertebrador de la respuesta educativa a la diversidad y debe relacionarse directamente con nuevas formas de comprensión y acción educativa. Así mismo, debe plantearse la premisa de una educación acorde y coherente con los supuestos ideológicos y conceptuales definidos para la educación en la diversidad. La acción educativa, desde una opción democrática, se regirá por dos líneas estratégicas: respetar-compartir las diferencias y compensar-superar las desigualdades. La diversidad es un tema de todos, ya que cualquier situación de aprendizaje constituye un espacio no sólo instructivo sino fundamentalmente relacional y educativo.

Si se quiere que las escuelas sean para todos, se hace necesario que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo, donde nadie se sienta excluido. La palabra inclusión es lo opuesto a segregación. Desde esta concepción, la inclusión es un proceso que todavía está evolucionando pero que se convierte en un potente agente de cambio en la medida en que su significado no se limita a plantear la necesidad de que las escuelas estén preparadas para acoger y educar al alumnado con diferencias, sino que la escuela debe ser capaz de acoger y educar a todo el alumnado.

2.3. Manifestaciones de la diversidad en el ámbito educativo: heterogeneidad frente a homogeneización

La realidad social de la diversidad, el hecho de "ser diferente", es consustancial al ser humano y ha de ser asumido en la escuela porque es una realidad ineludible. La diversidad y su respuesta educativa, desde este punto de vista, supone un reto que nuestro sistema, lejos de evitar, ha de asumir y afrontar para poderse constituir en oferta educativa de calidad para todos y cada uno de los alumnos y alumnas escolarizados.

Los centros educativos son instituciones complejas en sí mismas, ya que se corresponden con espacios de convivencia donde las singularidades culturales y sociales se combinan con las propias de sus integrantes. A su vez, cada centro escolar, como subsistema e institu ción socioeducativa, aporta sus propias características y morfología, su contexto, sus condiciones arquitectónicas, sus profesionales, sus recursos, su historia y su cultura. Se puede asegurar sin miedo a equivocarse que no existen dos centros iguales en cualquiera de los aspectos que se quiera analizar. Además, la diversidad en el ámbito educativo no sólo se debe identificar con las personas, sino hacerla extensible a las propias instituciones, a las relaciones entre sus integrantes, a la forma de trabajar, organizar y desarrollar la tarea diaria. El trabajo del profesorado no sólo es mucho más dificil de lo que ha sido nunca, sino que además se establecen grandes diferencias en lo relativo a la formación, la experiencia, la aptitud y la actitud.

No es igual el trabajo en un aula con un grupo de niños seleccionados por

su nivel académico y por su buena conducta, que trabajar con la totalidad de los niños de un país. Si se pone el centro de atención en el alumnado se constata la existencia de diversidad de estilos de aprendizaje, de capacidades para comprender, de niveles de desarrollo y aprendizajes previos, de ritmos, de intereses, de motivaciones y expectativas, de procedencia étnica, de pertenencia a grupos sociales desfavorecidos o marginales. En general, entre los factores que constatan esas diferencias en el alumnado se encuentran (Gobieno Vasco, 1996):

-Diversidad de ritmos. Tanto los referidos al trabajo como al aprendizaje. La capacidad de centrarse en el trabajo y de realizar determinadas tareas no es uniforme y mientras que para algunos alumnos leer o escribir un cierto número de páginas no supone gran esfuerzo, para otros puede ser materialmente imposible. La calidad y cantidad de contenidos sobre los que poder realizar aprendizajes tampoco van a ser las mismas y mientras que unos podrán asimilar varios procedimientos en una sesión de trabajo, es probable que para otros sean necesarias varias sesiones para ese mismo número de procedimientos.

-Diversidad de estilos de aprendizaje. No todos los alumnos aprenden de la misma manera. Es probable que entre los alumnos de un grupo-aula se den formas de pensamiento y de procederes más o menos inductivos, deductivos creativos, críticos... y que incluso coexistan a diferentes niveles en una misma persona. Algo similar se constata al analizar las relaciones de comunicación por las que opta preferentemente el alumnado en el aula cuando le es posible: mientras que algunos prefieren trabajar de forma individual, otros tienden a realizar las diferentes actividades educativas en grupos.

Los niveles de autonomía que demuestran a la hora de llevar a cabo actividades de aprendizaje o de evaluación constituyen otro elemento diferenciador, y mientras a unos les es posible, con base en ciertas pautas, desarrollar determinadas tareas, para otros es totalmente imprescindible el que haya una labor continua de autorización por parte del profesorado.

-Diversidad de capacidades para aprender. No todos los alumnos aprenden lo mismo en los mismos tiempos ni en determinadas áreas con la misma facilidad, e incluso algunos tipos de contenidos son más asequibles para unos alumnos que para otros y las diferentes capacidades para el aprendizaje presentan clara incidencia. Ahora bien, no es menos cierto que en ocasiones, influenciados por los planteamientos biologistas sobre la capacidad de aprender, no se tiene en cuenta la influencia positiva de una acción educativa que potencia la adecuación entre las características individuales y la situación de aprendizaje mediante las estrategias didácticas oportunas en cada caso.

-Diversidad de niveles de desarrollo y aprendizajes previos. No todos los alumnos presentan el mismo nivel de madurez y conocimientos previos a la hora de hacer frente a un aprendizaje.

En determinadas circunstancias el que un contenido se trabaje seis meses antes o después, como consecuencia del diferente nivel de desarrollo que presenta el alumno, puede ser determinante para que sea asumido o no por algún alumno o grupo de éstos. Que todo el alumnado, a la vez, aprenda a leer, a escribir, a realizar restas con llevada, por ejemplo, puede ser perjudicial para un sector relevante del mismo.

-Diversidad de intereses, motivaciones y expectativas. En relación con contenidos de estudio o métodos de trabajo, los niveles de intereses y/o motivación tampoco son los mismos para todos los alumnos y alumnas, y estas diferencias se acentúan aún más con el paso del tiempo. Las expectativas con el centro educativo también son diversas y mientras que unos alumnos y padres esperan de éste una preparación básica que les facilite el acceso a otro proceso formativo, otros no pretenden más que adquirir una serie de conocimientos básicos para incorporarse al mundo laboral.

-Pertenencia a minorías étnicas. Formar parte de etnias minoritarias confiere a este alumnado características y necesidades específicas de apoyo y diferenciadas, que habrán de ser consideradas en el hecho educativo. Crear espacios para el conocimiento y enriquecimiento mutuo

y poner en práctica mecanismos compensatorios de las desigualdades facilitará, desde el respeto a las diferencias individuales y grupales, una mejor respuesta a las necesidades educativas de cada persona y mayores niveles de integración cultural y social.

-Pertenencia a grupos sociales desfavorecidos y marginales. Alumnos y alumnas que pertenecen a determinados grupos sociales (personas con minusvalía, sin recursos económicos, inmigrantes...).

-Diferente escolarización. A menudo se constata que el proceso de escolarización del alumnado no es el que cabría esperar y se dan sensibles diferencias en ciertos casos, se trata del alumnado que no ha estado escolarizado o su escolarización ha sido tardía o inadecuada.

En definitiva, todo un conjunto de manifestaciones, a la vez condicionantes de los significados que los alumnos construyan o puedan construir y del sentido que puedan dar a su propio aprendizaje, donde una respuesta adecuada a la mencionada diversidad va a posibilitar el que el alumnado y profesorado desarrolle en mayor y mejor medida su trabajo de aprendizaje y de enseñanza.

La diversidad del alumnado supone un reto sin precedente en el sistema educativo, pues exige de éste la adopción de un modelo que posibilite el acceso al currículo de todo el alumnado sin discriminación alguna.

2.4. Diversidad derivada de necesidades educativas

A partir del reconocimiento de la diversidad como hecho universal y necesario, se interpreta la planificación de la diversidad en el ámbito educativo como factor fundamental para favorecer una educación de calidad y para incrementar el carácter enriquecedor de la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa en general, y del alumnado en particular, dentro de un marco de pleno respeto a sus diferencias.

2.4.1. La diversidad derivada de la limitación visual

La visión representa un papel central en la autonomía y desenvolvimiento de

cualquier persona. El 80% de la información que inicialmente obtenemos del entorno, y que necesitamos para nuestra vida cotidiana, depende del órgano de la visión.

Cuando hablamos en general de ceguera o deficiencia visual nos estamos refiriendo a condiciones caracterizadas por una limitación total o muy grave de la función visual. La Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) considera ciego al sujeto que no conserva en ninguno de los ojos un 20% de la visión normal según la escala de Wecker, o que no pueden contar los dedos de la mano a una distancia de 2,25 metros con corrección.

Alrededor del 75-80% de todos los niños deficientes visuales en edad escolar tienen algún resto útil de visión y, por tanto, serán niños de visión baja o limitada. Son niños cuyo desarrollo suele ser similar al de los videntes de su misma edad, siempre que hayan recibido la estimulación suficiente.

Se trata de niños cuyo conocimiento del mundo está condicionado por las formas de acceder al mismo con experiencias básicamente verbales, auditivas, táctiles y olfativas. Son personas que pueden parecer muy tranquilas debido ala falta de estimulación visual.

Se citan a continuación, de manera diferenciada, las necesidades educativas especiales que presenta el alumnado con ceguera y aquel otro con resto visual.

-Alumnos con ceguera:

- Relacionarse con el mundo físico y social a través de otros sentidos distintos a la visión.

- Aprender técnicas para orientarse y desplazarse en el espacio.

- Adquirir hábitos de autonomía personal.

- Adquirir un sistema alternativo de lecto-escritura.

- Entrenamiento específico en habilidades sociales.

•Conocer y asumir su situación visual.

-Alumnado con resto visual:

•Complementar la información recibida visualmente con otros sentidos.

•Mejorar la funcionalidad del resto visual mediante estimulación y entrenamiento; "aprender a ver".

•Conocer y asumir su situación visual.

El niño ciego necesita un sistema alternativo de comunicación lectoescritora y para el cálculo matemático. Entre todos los sistemas, el más famoso es el sistema braille. La escritura braille puede ser de dos tipos (Sánchez Manzano, 2003):

a) Escritura manual con papel de grosor especial y una regleta en la que aparecen perforadas las celdillas en cada línea. El niño utiliza un punzón y presiona dentro de cada celdilla para obtener la letra o signo. La escritura se realiza de forma inversa a la lectura (derecha a izquierda). Después se invierte la hoja para poder leer en sentido correcto.

b) Escritura con máquina Perkins. Esta máquina se compone de seis puntos braille y un espaciador. El sistema braille cuenta también con anotaciones para el cálculo y la música.

Para concluir, cabe decir que el alumnado ciego y deficiente visual se ha de integrar en todas las actividades ordinarias del centro, proporcionándole la ayuda específica cuando lo requiera.

2.4.2. La diversidad derivada de la limitación auditiva

El alumnado con deficiencias auditivas es aquel que, en mayor o menor grado, tiene una pérdida o disminución auditiva. Y esta pérdida o disminución de la percepción sensorial auditiva afecta e incide en la comunicación, el lenguaje, el conocimiento del entorno, la socialización, los

procesos cognitivos y el funcionamiento de la memoria.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la persona sorda sería aquella cuya audición no es suficiente para comunicarse oralmente, necesitando, para ello, de amplificación y entrenamiento especializado.

-Necesidades educativas especiales del alumnado con déficit auditivo

- Desarrollarse cognitiva, motora, afectiva y socialmente.
- Ser valorado y recibir una educación a la medida de sus posibilidades.
- Interaccionar con sus compañeros y compartir significados con sordos y oyentes.
- Participar lo más posible del currículo ordinario.
- Experiencia directa e información relacionada.
- Recurrir a estrategias visuales.
- Aprovechar restos auditivos y otros canales.
- Estrategias para aprender autónomamente.
- Disponer de mayor información referida a normas y valores.
- Asegurar su autoestima y un autoconcepto positivo.
- Asegurar su identidad.
- Utilizar un sistema lingüístico de representación.
- Apropiarse de un código comunicativo útil.
- Conocer y utilizar el sistema lingüístico mayoritario.

Para los alumnos con deficiencia auditiva, el profesorado dispone de dos medidas educativas complementarias para dar respuesta a las necesidades educativas especiales que se derivan del déficit auditivo.

a)De acceso al currículo. Como su propio nombre indica, son las adecuaciones que ayudan al alumno a acceder al currículo. Entre éstas se establecen las siguientes:

-Físicas o espaciales. Aquellas en las que la adecuación tiene lugar en el entorno físico del alumno. Se trataría de la organización espacial del aula para que sus condiciones de luminosidad y sonoridad favorezcan los aprendizajes del alumno con déficit auditivo:

•Necesidad de distribuir las mesas en "U" para facilitar el acceso a la lectura labial.

•Las explicaciones, dictados, etc. se harán de frente, facilitando el seguimiento del apoyo labial.

-Materiales. Las ayudas técnicas o materiales específicos que necesita el alumno, en este caso, las prótesis auditivas, los aparatos de FM, otros medios de rehabilitación del lenguaje.

ai - De acceso a la comunicación. Es preciso favorecer todo tipo de comunicación utilizando un código de comunicación común junto con los sistemas complementarios al lenguaje oral, alternativos (lenguaje de signos) y/o aumentativos (lenguaje bimodal) y las ayudas técnicas útiles para cada caso.

b)Ajustes curriculares

-Priorizar contenidos referidos a procedimientos.

-Explicitar objetivos referidos a valores, normas y actitudes.

-Organizar contenidos globalmente, en especial en el área de lenguaje.

-Introducir un sistema complementario de comunicación.

-Aportar contenidos referidos a la deficiencia auditiva.

-Incorporar el lenguaje de signos para los niños sordos y los oyentes que quieran utilizarlo.

-Introducir contenidos referidos a la comunidad sorda.

-Reformular aquellos objetivos o bloques de contenidos de manera que, sin modificar la capacidad que se debe adquirir, permitan un mejor ajuste a las necesidades educativas especiales de los niños sordos.

-Priorizar el aspecto "funcional' del lenguaje y la socialización en determinadas edades.

Es muy importante orientar a los docentes del aula ordinaria para que realicen siempre demostraciones de lo que digan; que estén seguros de que están siendo atendidos por el alumno o alumna sordo. Deberán practicar en la pronunciación y articulación adecuadas, cuidar de su colocación lejos de áreas ruidosas, conocer un poco de la lengua de signos, realizar evaluaciones continuas, etc.

2.4.3. La diversidad derivada de la limitación en la movilidad

El alumnado con discapacidad motórica se puede decir que es aquel que presenta minusvalía en los miembros superiores y/o inferiores, que, generalmente, implica problemas de desplazamiento, de manipulación o ambos. Existen diferentes formas de deficiencias motóricas y conviene diferenciar entre los casos en los que las actividades motoras se pueden realizar con sólo pequeñas disfunciones, con trastornos como problemas de postura, movimiento, autonomía personal, equilibrio, torpeza en los movimientos finos, alteraciones en la sensibilidad del tacto, falta de control de esfínteres, etc. y los casos con trastornos más graves, en los que puede verse afectada la capacidad para la marcha, la prensión y el habla.

Entre las deficiencias motoras más frecuentes en el ámbito escolar se encuentran la parálisis cerebral, la espina bífida y la distrofia muscular. Toda esta heterogeneidad se puede expresar en una diversidad de necesidades educativas que se agrupan en cuatro apartados:

-Derivadas del desplazamiento. Las dificultades para el desplazamiento varían en grado, desde los casos en que la movilidad es nula hasta aquellos en que el desplazamiento se realiza a través de algún tipo de ayuda, como, por ejemplo, una silla de ruedas. Las barreras arquitectónicas son, por tanto, la principal dificultad y un potente factor de marginación.

-Derivadas de la manipulación. La escritura es una de las actividades para la que más dificultades encuentran los niños y niñas con deficiencia motora.

-De un buen control postural. Una buena postura corporal es importante para prevenir malformaciones óseas, evitar cansancio muscular, mejorar la percepción y realizar lo más eficazmente posible las tareas escolares. Para esta tarea es conveniente contar con algún tipo de asesoramiento médico.

-De comunicación. La comunicación, sobre todo en los alumnos y alumnas con parálisis cerebral, suele presentar serias limitaciones; por ello, se utilizan sistemas de comunicación aumentativos o alternativos. Estos sistemas consisten en recursos que permiten la expresión a través de símbolos diferentes a la palabra articulada. Algunos de los sistemas de comunicación alternativa no requieren ninguna ayuda técnica especial, como es el caso de los códigos gestuales no lingüísticos o el lenguaje de signos. Sin embargo, las personas con afecciones motoras, al tener dificultades para producir gestos manuales, suelen requerir sistemas alternativos "con ayuda", es decir, con algún mecanismo físico o ayuda técnica que permita la comunicación.

Los sistemas de comunicación más habituales en los alumnos y alumnas con deficiencia motora son el SPC (Symbols Picture

Comunication) y el Bliss.

2.4.4. La diversidad derivada de la limitación intelectual

Los alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a este ámbito conforman el grupo más numeroso dentro del alumnado con diversidad funcional. Las necesidades de apoyo que presentan están condicionadas por el grado de aceptación, y además, por la capacidad de la escuela de ajustar su intervención a las necesidades reales que presenten.

A) La diversidad derivada de bajas capacidades para aprender

En el alumnado con bajas capacidades para aprender se engloban aquellos alumnos que con niveles diferentes de inteligencia, con etiologías variadas, se les ha catalogado tradicionalmente como deficientes mentales, y que nosotros denominamos "bajas capacidades para aprender". La definición tradicionalmente utilizada se refiere a que existe un funcionamiento intelectual por debajo del promedio en su conducta adaptativa y que se manifiesta durante el período de desarrollo.

Son características la lentificación del desarrollo cognitivo y las dificultades en el lenguaje, así como el retraso físico, sobre todo en la construcción del esquema corporal.

Pueden presentar o no déficit de memoria y dificultad para prestar atención un tiempo razonable, así como otras dificultades en las habilidades sociales y de autocuidado, aunque la mayoría son capaces de adquirir responsabilidades cotidianas y cumplirlas adecuadamente.

Entre las necesidades educativas especiales del alumnado con bajas capacidades para aprender se destacan las siguientes:

En lo referente al desarrollo cognitivo

-Precisan de una mayor cantidad de experiencias de aprendizaje.

-En el proceso de aprendizaje adquiere una especial relevancia la

utilización de metodologías y actividades ricas y variadas, el desmenuzamiento, la secuenciación y ope rativización de los contenidos que se le proponen, así como la reiteración e insistencia en ciertos aprendizajes.

-Presentan dificultades para la generalización de los aprendizajes.

-Suelen presentar un alto grado de impulsividad, lo que les lleva a cometer abundantes errores.

-Tienen dificultades en la memoria a corto y largo plazo.

-Pueden mejorar de manera importante sus habilidades metacognitivas y por tanto su funcionamiento intelectual.

En cuanto al desarrollo comunicativo, a pesar de que la variabilidad es enorme, se puede señalar que los trastornos del lenguaje más usuales en estos alumnos son los relacionados con la comprensión y con la expresión, según su grado de deficiencia. Los trastornos relacionados con el "habla" se dan a menudo, aunque con menor frecuencia y muchas veces sin relación directa con su déficit intelectual.

Con relación al desarrollo motor, en ocasiones se observan déficits motóricos asociados. En general, cuanto mayor es el grado de discapacidad psíquica, más frecuente es la aparición de problemas motóricos.

Las necesidades de identidad y autonomía personal y social más comunes son

-Configurar una identidad propia que les permita asumir tanto los cambios físicos, que afectan a la sexualidad y a la reelaboración de su esquema corporal, como los psicológicos.

-Disponer de oportunidades para conquistar una aceptable autonomía personal y social. Comenzando por algo tan básico, pero tan real en muchos casos, como la desaparición definitiva del estereotipo del discapacitado, para sustituirlo por la posibilidad de participación social

como niño conforme a sus posibilidades.

De todo esto se infiere la necesidad de plantear un currículo diversificado para los alumnos con necesidades educativas especiales que facilite su inclusión, no sólo en el marco escolar, sino también en el ámbito sociocomunitario.

a) El caso específico del síndrome de Down

El síndrome de Down es una alteración genética caracterizada por la presencia de un cromosoma extra en el par 21 (trisomía del par 21). Los niños con síndrome de Down en sus primeros años presentan un desarrollo que sigue, generalmente, patrones similares al resto de los niños y niñas. Muestran notables peculiaridades en aspectos del comportamiento en los que sí tienen diferencias cualitativas. A veces el síndrome de Down viene asociado a otros problemas como malformaciones cardíacas y déficit visual y auditivo (Alegre, 2000).

Necesidades educativas especiales del síndrome de Down

-Relacionadas con las capacidades básicas. El alumnado con síndrome de Down presenta un ritmo de desarrollo diferente en el ámbito psicomotor, cognitivo, del lenguaje y social que requiere una estimulación adecuada a lo largo de los primeros años de escolarización. Sus necesidades más relevantes son:

- La mejora de su capacidad perceptiva visual y auditiva, los procesos de discriminación y el reconocimiento de los estímulos visuales y sonoros.

- El desarrollo de las habilidades y destrezas motoras implicadas en la coordinación dinámica general, el control postural, las conductas motrices de base, las habilidades motrices finas y el proceso de lateralización.

- La estimulación de las funciones cognitivas básicas, atención y memoria, así como de los procesos de representación, simbolización

y abstracción que conduzcan a la superación de los diferentes estadios evolutivos.

- La adquisición y consolidación del lenguaje oral expresivo y comprensivo, atendiendo tanto a la voz y a la articulación de los sonidos de la lengua como a la comprensión y construcción del discurso (la adquisición del vocabulario básico y el empleo de las estructuras morfosintácticas).

-En relación con los ámbitos Y áreas del currículo:

- El empleo de estrategias metodológicas específicas para el aprendizaje de la lectoescritura, apoyadas en la globalización, en los estímulos visuales, en la funcionalidad y en la significación de las actividades lectoescritoras desde las primeras fases del aprendizaje.

- La adquisición de los conceptos matemáticos básicos y el aprendizaje de la numeración, el cálculo y la resolución de problemas a través de actividades directas con los objetos y con el espacio en las que la experiencia sensorial y la visualización de las acciones sirvan de base para la representación y simbolización de la realidad.

- La aprehensión, organización y asimilación de los contenidos de los diferentes ámbitos o áreas del currículo mediante la utilización de claves y referentes visuales, mapas conceptuales o diagramas que faciliten la estructuración de la información.

- El empleo de materiales didácticos específicos o de materiales curriculares de uso general adaptados a sus posibilidades perceptivas, manipulativas, cognitivas y verbales, especialmente la adaptación de los textos con mayor complejidad y nivel de abstracción.

- La adquisición y realización de forma autónoma de los hábitos básicos relacionados con la alimentación, la higiene, el vestido y el desenvolvimiento en el hogar, el centro escolar y en los entornos

comunitarios.

- La adquisición de las habilidades sociales que favorezcan su participación en los grupos sociales en los que se desenvuelve su vida, la eliminación de las conductas inadaptadas, la autorregulación conductual y la planificación de las acciones propias.

-Relacionadas con el tipo de respuesta educativa y su organización:

- La realización de una evaluación psicopedagógica, de sus competencias curriculares y de su estilo de aprendizaje, que determine sus necesidades educativas especiales.

- La elaboración de una adaptación curricular en la que se establezca una propuesta ajustada a las necesidades del alumno o alumna con el referente del currículo ordinario, en la que se concreten lo que corresponde al profesorado ordinario y especializado, el grado y el tipo de apoyos que recibirá, los materiales que se emplearán y las atenciones especializadas necesarias.

- La atención educativa especializada para el desarrollo cognitivo y del lenguaje por parte del profesorado de apoyo a la integración.

- La supervisión, asistencia y cuidados por parte del monitor de educación especial en los casos en los que las alteraciones comportamentales o el grado de autonomía del alumno o alumna así lo aconsejen.

B) La diversidad derivada de altas capacidades para aprender

En general los alumnos con altas capacidades para aprender constituyen un grupo muy heterogéneo que tienen manifestaciones destacadas y/o una habilidad potencial en alguna o varias de las siguientes áreas: habilidad intelectual general, aptitud académica específica, pensamiento creativo, liderazgo, artes visuales o de representación y habilidad psicomotriz.

Estos alumnos se caracterizan por su dedicación y su alto rendimiento en aquellas áreas que son de su interés. Son personas que transmiten una gran energía vital y que pueden llevar muchos proyectos a la vez. Son observadores, abiertos, muy sensibles. Poseen un alto grado de motivación y voluntad. En su capacidad de trabajo siempre están presentes la perseverancia y el afán de logro.

Necesidades educativas especiales del alumnado con altas capacidades para aprender

-Tener éxito en un ambiente intelectual dinámico, flexibilidad en su horario y actividades, intervenir en la planificación y evaluación de las mismas...

-Sentir que son aceptados, poder confiar en sus profesores, padres y compañeros, compartir sus ideas y sus dudas, respirar una atmósfera de respeto y comprensión para todos...

-Precisan, en ocasiones, de una enseñanza adaptada, que se les facilite el acceso a recursos adicionales, estímulos para ser creativos, oportunidad de poder utilizar sus habilidades...

-Alcanzar progresivamente el control sobre lo que aprenden, participando muy activamente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje que, para satisfacer sus necesidades, ha de tener un enfoque multidisciplinar.

La propuesta curricular ha de concretarse acelerando o enriqueciendo el currículum (ampliación de una o varias áreas, actividades de profundización, adaptaciones temporales del currículo facilitando un ritmo más acelerado en la adquisición del aprendizaje, adaptaciones metodológicas que permitan el progreso del alumno mediante el trabajo autónomo...), siempre bajo la orientación, estímulo y guía del profesor.

C) La diversidad derivada de necesidades educativas por problemas de aprendizaje

La gran variedad asociada al término "problemas de aprendizaje" lleva a

centrar en esta terminología a aquellos alumnos y alumnas que, no poseyendo dificultades conocidas en el ámbito intelectual, sensorial, físico o perceptivo, presentan carencias y errores en su aprendizaj e.

Entre los trastornos más conocidos, destacan los problemas en el ámbito de la lectura, el lenguaje, la expresión escrita, la atención y/o impulsividad, el cálculo o la psicomotricidad.

Se trata, generalmente, de niños y niñas con respuestas muy positivas a la interacción social y que les gusta realizar actividades de aprendizaje, siempre que obtengan éxito en ellas y no conlleven escritura, lectura o cálculo.

Sánchez Palomino y Torres González (1997: 35) tomando las dificultades del The Nacional Joint Comité for Learning Disabilities (NJCLD), las definen como

> Dificultades en el aprendizaje es un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de desordenes manifestado en dificultades significativas en la adquisición y el uso de las capacidades de comprensión oral. Son desordenes intrínsecos al individuo, presumiblemente debido a una disfunción del sistema nervioso central y puede ocurrir a lo largo de toda la vida.

Se puede observar la exclusión de esta categoría de niños con bajo rendimiento escolar debido a problemas sensoriales, mentales o por deprivación sociocultural. Por tanto, los trastornos del aprendizaje son el resultado de un divorcio o desemparejamiento entre alumno y currículo.

Necesidades educativas del alumnado con trastornos del aprendizaje

-Utilización de tareas colaborativas en grupos y el que se refuerce mucho con halagos y premios los logros alcanzados.

-Desarrollar la percepción, el lenguaje y el ámbito afectivo-emocional.

-Enseñarles estrategias de planificación y revisión, de autorregulación y autoinstrucción y de autorefuerzo.

-En los problemas de atención y/o impulsividad, será necesario en ocasiones utilizar programas para disminuir la conducta inadecuada e incrementar la deseable.

-En las dificultades en el cálculo se requiere la necesidad de experimentar con el alumno y manipular a través de su actividad las relaciones numéricas y de signos, así como el desarrollo de nociones de conservación, seriación, clasificación, orden, etc.

-Desarrollar la psicomotricidad. La coordinación de las manos, la relajación y la respiración, el esquema corporal, etc. son aspectos básicos para el posterior desarrollo personal y de conceptualización.

D) La diversidad derivada de necesidades educativas por dificultades de atención y conductas disruptivas

a) Alumnos hiperactivos

La hiperactividad infantil se considera actualmente un trastorno de conducta que se caracteriza básicamente por la imposibilidad de mantener la atención en una situación durante un período de tiempo razonablemente prolongado. Los comportamientos típicos consisten en moverse impacientemente, deambular, hablar en exceso, dificultad de participar en actividades "silenciosas" como la lectura y otros comportamientos similares.

Otras definiciones hacen hincapié en que el trastorno por déficit de atención con hiperactividad es un cuadro con alteraciones en tres rasgos básicos del comportamiento del niño, la falta de atención, la impulsividad y la hiperactividad. Tales síntomas se manifiestan en diversas situaciones tanto en casa como en la escuela, u otras situaciones sociales, y su intensidad puede variar en cada caso.

No todos los niños con trastornos de déficit de atención con hiperactividad mantienen las mismas características, pero las dificultades de atención, impulsividad e hiperactividad son rasgos comunes que presentan todos ellos.

Necesidades educativas especiales de los niños con déficit de atención con

hiperactividad

-Entrenamiento en habilidades para focalizar y mantener la atención.

-Entrenamiento en habilidades de solución de problemas con las siguientes premisas:

- Presentar el problema de forma clara y muy estructurado.
- Animar al alumno a que lo lea varias veces antes de empezar a resolver, para asegurarnos de que lo entiende.
- Hacer que repita en voz alta las instrucciones, método de las autoinstrucciones, para asegurarnos de que está concentrado, se planifica y sigue correctamente los distintos pasos.

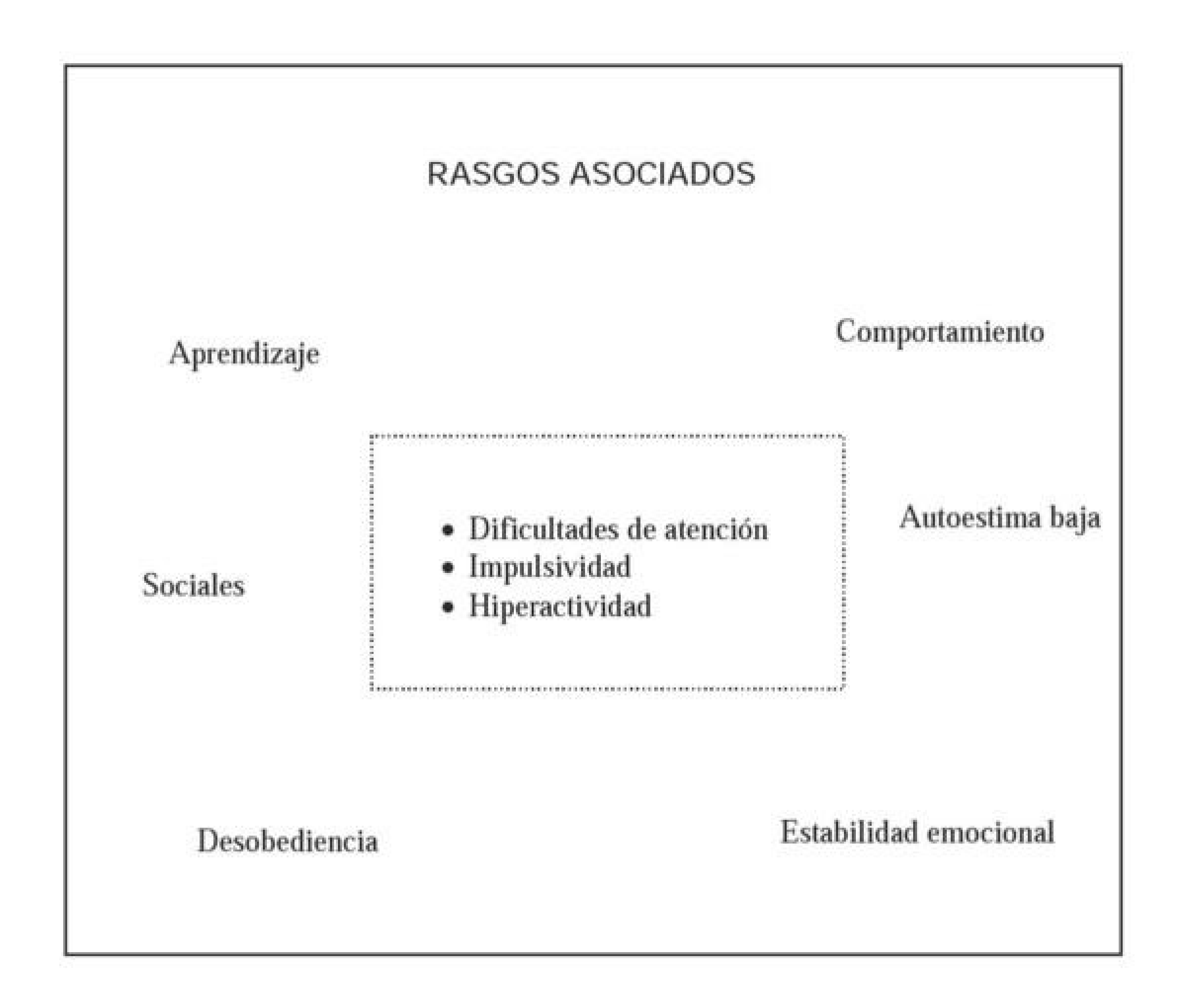


Figura 2.1. Características principales de los niños hiperactivos.

•Entrenarle para que advierta sus propios errores y aprenda a corregirlos sin desmoralizarse.

-Ejercitarle en habilidades de competencia social, para favorecer la adaptación con iguales, padres, profesores y otras figuras de autoridad.

-Practicar entrenamiento asertivo para recuperar la autoestima.

-Impartirle entrenamiento autoinstruccional (instrucción cognitivo-conductual) para mejorar el autocontrol.

-Establecer contratos o acuerdos de cambios de conducta entre niños o adolescentes y padres y maestros, con el fin de mejorar el clima en la familia y en el aula.

E) La diversidad derivada de los trastornos graves del desarrollo. El autismo y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado

El autismo y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado (PDD-NOS) son discapacidades del desarrollo que comparten muchas de las mismas características.

Generalmente evidentes antes de los tres años de edad, tanto el autismo como el PDD-NOS son trastornos neurológicos que afectan a la habilidad del niño en cuanto a comunicación, comprensión del lenguaje, juego y su relación con los demás. En general, algunas o todas de las siguientes características pueden ser observadas de forma leve a severa:

-Problemas de la comunicación (por ejemplo, el uso y comprensión del lenguaje);

-Dificultad en relacionarse con las personas, objetos y eventos;

-El uso de juguetes y objetos de una manera poco usual;

-Dificultad con los cambios de rutina o entornos familiares;

-Movimientos corporales o comportamientos repetitivos.

Necesidades educativas especiales de los niños con trastornos graves del desarrollo

Necesidad de adaptación del entorno escolar, en la medida de lo posible, mediante la eliminación o reducción de estas características que impiden, o dificultan gravemente, la adaptación.

-Relacionadas con los problemas de interacción social:

- Comprender que sus comportamientos pueden influir en el entorno de una manera socialmente aceptable.
- Aprender a relacionarse con los demás en diferentes situaciones y contextos.
- Conocer y comunicar las emociones y pensamientos propios, así como comprender los de los demás.

Relacionadas con los problemas de comunicación:

- Aprender a entender y a reaccionar a las demandas de su entorno.
- Conocer habilidades de comunicación funcionales de la vida real.
- Estudiar un código comunicativo (verbal o no verbal), sobre todo con finalidad interactiva.
- Aprender a iniciar y mantener intercambios conversacionales con los demás, ajustándose a las normas básicas que hacen posibles tales intercambios (contacto ocular, expresión facial, tono, volumen...).

Necesidades educativas especiales relacionadas con el estilo de aprendizaje

-Requiere un contexto educativo estructurado y directivo, donde se

priorícen en él contenidos funcionales y ajustados a su nivel competencial.

-Precisa situaciones educativas específicas y concretas que favorezcan la generalización de los aprendizajes.

-Necesita ambientes sencillos, poco complejos, que faciliten una percepción y comprensión adecuada de los mismos.

-Aprender en contextos lo más naturales posibles.

-Realizar aprendizajes con la menor cantidad de errores posibles (ensayo sin error), lo que favorece su motivación.

-Necesitan situaciones educativas individualizadas.

-Ampliar las actividades que realizan, así como los intereses que poseen.

2.4.5. La diversidad derivada de la pertenencia a minorías étnicas o culturales

La realidad social, familiar y cultural de los alumnos que proceden de otras culturas o etnias, generalmente marginadas, es diferente a la del resto de alumnos. Los valores y cultura de su medio familiar no coinciden con la cultura estándar del medio escolar y sus hábitos, valores y costumbres familiares suelen ser diferentes.

Algunos de estos alumnos y sus familias viven situaciones de desarraigo de su país de origen, de su cultura y de su medio familiar que les hacen vivir situaciones límite y de extrema dificultad.

En nuestro contexto, los grupos étnicos y culturalmente minoritarios más numerosos en nuestros centros educativos son:

-Gitanos. Presentan dificultades de integración escolar y social, bajo rendimiento escolar y un alto índice de absentismo escolar.

-Procedentes de sectores de alta marginación. Manifiestan el mismo tipo

de problemas que el grupo anterior, sumándose la carencia de la pertenencia a una cultura propia.

-Procedentes de familias inmigrantes, sobre todo del Norte de África, de países latinoamericanos y, en algunos casos, de países de la Europa del Este y de países de Oriente.

-Hijos de familias itinerantes. Las dificultades de aprendizaje que presenta este grupo se ven agravadas por la situación de itinerancia en la que se ven inmersos.

En este colectivo se puede decir que existe la misma diversidad que podemos encontrar en el colectivo de alumnos autóctonos. Atribuir comportamientos homogéneos en relación con los intereses, la cultura, la religión, etc. de los alumnos inmigrantes es totalmente erróneo.

Necesidades educativas especiales del alumnado perteneciente a minorías

-Respecto de su patrón cultural. Así, por ejemplo, el aspecto religioso es un tema que requiere una atención especial y debe ser consecuente con los ritos y tradiciones que la familia quiere trasmitir a sus hijos.

-De que se les acepte y se les demuestre afecto, porque el mundo escolar es extraño para muchos de ellos.

-be sentir que entre la familia y los maestros y maestras hay una buena relación, objetivos comunes y acuerdos en los momentos conflictivos.

-Las condiciones socioculturales y económicas a las que han estado o están sometidos derivan en necesidades educativas que se manifiestan en el medio escolar.

-Las condiciones de vida y subsistencia que la familia posee, ya que en muchos casos es itinerante o poco estable en un lugar determinado, condicionan también los procesos educativos de los menores.

Aparte de las condiciones ya mencionadas, pueden existir otras de mayor o

menor importancia propias de las situaciones familiares y personales que tanto las familias como los alumnos puedan sufrir (marginación, ilegalidad, etc.).

2.4.6. La diversidad derivada de enfermedades crónicas y de la hospitalización

Se entiende por enfermedades crónicas aquellas que afectan a uno o más sistemas orgánicos del cuerpo y persisten durante muchos años o toda la vida. Algunas son incurables o con pocas probabilidades de curación, pero su duración abarca gran parte o toda la etapa escolar, estando salpicada dicha escolarización por frecuentes etapas de hospitalización.

La mayoría de los niños y niñas con enfermedades crónicas pueden integrarse en un grupo escolar ordinario y llevar una vida más o menos normal como adultos. Los déficits crónicos más conocidos son los siguientes: cardiorrespiratorios (cardiopatías congénitas, fibrosis quística, asma, alergias); déficits de la sangre (deficiencias hemolíticas, deficiencias de los glóbulos blancos, hemofilia); renales (deficiencias de riñón, fallo renal, nefropatías que precisan diálisis); metabólicos como la diabetes mellitus; y otros déficits crónicos como úlceras, epilepsias, artritis, tumores, etc.

Se ha organizado en distintos hospitales dentro del Departamento de Pediatría, como un servicio educativo a los niños hospitalizados, el Servicio de Pedagogía Hospitalaria que está contemplado en la legislación.

Lo más interesante a tener en cuenta en las enfermedades crónicas es que a menudo modifican el carácter y la personalidad de los niños y niñas que las padecen, porque tienen que soportar durante años síntomas molestos, dolorosos y, a veces, angustiosos en las fases más agudas de la enfermedad.

Por otra parte, alteran las relaciones padres-hijos a causa de la angustia y el miedo que sufren los padres ante los problemas de sus hijos y dificultan el normal seguimiento del currículo escolar por las frecuentes interrupciones y absentismo, debido a la fase de agravamiento de la enfermedad, produciendo también algunas alteraciones en las relaciones del niño con sus compañeros

en la escuela.

La hospitalización, por su parte, suele producir angustia, frustración, aburrimiento y autodevaluación. Pueden surgir conductas de rebelión, inmadurez, depresión, ansiedad, etc. o bien grandes dosis de fortaleza y paciencia.

Son niños y niñas a las que les gusta divertirse, realizar excursiones, salir del hospital, jugar con sus amigos, sin miedo, saltarse alguna comida o comer golosinas y otros productos prohibidos normalmente.

Estrategias para la atención de sus necesidades educativas especiales. La coordinación con los padres, el apoyo de y a éstos, así como la información compartida serán básicos para atender dichas necesidades educativas que requieren de apoyo psicológico, educativo y social, ya que tanto las condiciones objetivas como las subjetivas de la salud afectan a su calidad de vida.

2.4.7. La diversidad derivada de la deprivación social y cultural

Los alumnos que se encuentran en situación de deprivación social y cultural son aquellos que pueden proceder de familias con economías precarias, situaciones de desempleo, desestructuración familiar, estar sometidos a malos tratos o pertenecer a grupos étnicos y culturales en situación de marginación. Todos estos factores generan un cúmulo de circunstancias que son perjudiciales y que pueden obstaculizar el normal desarrollo cognitivo, social, físico, emocional... de las personas que viven en situación de marginación social.

Para Alegre (2000: 176) referirse a la necesidades educativas especiales por deprivación sociocultural es "hablar de aquellas dificultades graves para la adquisición de los aprendizajes básicos, originadas por situaciones privativas de carácter cultural, social y/o económicas y que no pueden ser atribuibles a trastornos intelectuales o sensoriales, o evolutivos".

Necesidades educativas especiales del alumnado con deprivación sociocultural

-De adaptación al entorno escolar.

-De medidas de choque, que exceden las posibilidades de la escuela (trabajo, asistencia social y sanitaria, infraestructuras, etc.).

-De un modelo con el que identificarse. Necesitan unas normas, pero no impuestas sino dialogadas, consensuadas y en las que sean activamente partícipes.

-De vencer las estereotipaciones y ofrecer una imagen positiva.

-De participar, de ser alguien, que cuenten con ellos...

-De expresar y compartir las emociones.

-De que la escuela se adapte verdaderamente a ellos.

-De contactos sociales.

-De aumentar su autoestima.

2.4.8. La diversidad derivada del maltrato infantil

Se considera que un niño o niña sufre maltratos cuando se dan, por parte de las personas o instituciones encargadas de su cuidado, comportamientos anómalos de violencia física, psíquica o sexual o hay omisión grave de los cuidados y alteraciones necesarios para su correcta maduración y desarrollo.

Los maltratos a la infancia pueden darse como castigo físico, abuso sexual, desatención afectiva, desvalorización personal, anulación de la autoestima, exigencias desmesuradas, etc.

Para quien los padece, supone un gran sufrimiento psicológico que da origen a trastornos afectivos y/o sintomatología psiquiátrica. Son niños y niñas indefensos ante la situación de maltrato, que suelen tener retrasos cognitivos o intelectuales como consecuencia del maltrato (aprendizaje evitativo, hipervigilancia) y debido al ambiente familiar empobrecido o con

falta de estimulación.

Tienen dificultades en la cognición social (distinguir lo que es adecuado en las interacciones y lo que está mal), baja empatía, dificultades para reconocer y expresar emociones, miedo a la proximidad de las personas, etc. Sus habilidades sociales son inadecuadas, se dan conductas agresivas o de marcada inhibición.

Manifiestan síntomas depresivos como tristeza, baja autoestima, indefensión, inhibición, apatía ante el aprendizaje, hiperactividad, dificultades de atención, etc.

Estrategias para la atención de sus necesidades educativas especiales. Son alumnos que responden de forma muy positiva al afecto, interés y atenciones que les prestan los adultos, así como a la estimulación social y cognitiva que se realiza a través de sus compañeros.

La escuela está en posición ideal para detectar posibles maltratos, para intervenir de forma coordinada con los servicios sanitarios, sociales y educativos de la zona.

Se les deben ofrecer modelos de relación personal positivos y favorecer la actitud positiva ante el aprendizaje, así como fomentar el trabajo en grupo evitando el aislamiento. Así mismo, se ha de aprovechar los contenidos actitudinales para ayudarles a conocer y defender sus derechos. Se ha de valorar en todo momento sus progresos.

3

La construcción del currículo en el marco de la diversidad

3.1. El currículo: algunas consideraciones

A lo largo de la historia se han propuesto numerosos conceptos de currículo. Las distintas definiciones que se han realizado están sujetas a una evolución histórica que ha permitido la existencia de autores que entienden este concepto en su acepción más restrictiva, limitándolo al conjunto de conocimientos que se han de transmitir a los alumnos, hasta los que le otorgan su acepción más amplia, entendiendo que comprende también lo que los alumnos aprenden y el estudio de los diferentes componentes que intervienen en la actividad educativa.

En la actualidad cuando se aborda una realidad tan compleja como entraña el término currículo, inmediatamente se vienen a la mente conceptos tales como "objetivos", "contenidos", "actividades", "evaluación"... En esta línea, se entiende por currículo "el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación" (LOE, 2006: art. 6.1). En esta definición se puede apreciar que aparece un nuevo concepto, "competencias", y es aquí donde se debe poner el mayor énfasis a la hora de construir un currículo donde tengan cabida todos los alumnos, pues este nuevo concepto contribuye a resolver tres problemas distintos: ¿qué aprendizajes pueden ser considerados socialmente relevantes?, ¿qué cultura es considerada socialmente necesaria para alcanzar esos aprendizajes? y, finalmente, ¿bajo qué condiciones es posible lograr que la cultura seleccionada contribuya a lograr los aprendizajes deseables?

El currículo se evidencia, por un lado, como intención y, por otro, como práctica. En nuestra propuesta curricular se diferencian esas dos dimensiones,

reservando el término de "Diseño o Proyecto Curricular" para la sistematización de las intenciones y el plan de acción, y el de "Desarrollo Curricular" para el proceso de puesta en práctica. Esta diferenciación obedece al reconocimiento de la naturaleza dinámica del currículo. Así, el diseño orienta la puesta en práctica, y la información obtenida de dicha práctica debe servir para ir modificando el diseño, ajustándolo progresivamente a las condiciones reales. Sólo llevando a cabo este ciclo completo se evita que el currículo se convierta en una serie de principios inmutables incapaces de promover algún tipo de innovación educativa. Esta concepción trae consigo la necesidad de construir un currículo flexible, diversificado y participativo donde se tengan en cuenta todos los aspectos que inciden en la educación (administrativos, sociales, pedagógicos, etc.) y se gestione de forma colegiada y efectiva la realidad. Es un medio de transformar la práctica educativa porque, a través de él, pueden expresarse ideas, proyectos, nuevas situaciones, reflexiones personales, que harán mejorar la misma. Además, tiene que ser un currículo que se oriente esencialmente, por no decir de manera exclusiva, hacia el aprender a conocer y, en menor medida, a aprender a hacer.

Cuando se habla de lo que deben aprender los alumnos, se debe tener cuidado en no hacer excesivo hincapié en unos objetivos predefinidos, pues hoy día se sabe que el fijar la atención casi exclusivamente en evaluar las competencias relativas a la vida diaria y las destrezas académicas y profesionales, así como en diseñar objetivos y actividades específicas (con independencia de lo que les interesa a los alumnos) no constituye una garantía de éxito, ya que se obvian o se dejan pasar por alto aspectos como la socialización que se encuentran entre los principales objetivos de capacitación de los alumnos.

3.2. Influencias de las tendencias sociales y educativas en el currículo

Es imposible comprender plenamente las escuelas fuera del contexto de la nueva visión de la infancia y de las influencias sociales y culturales que se han ido construyendo a lo largo de los siglos xix y xx. Por un lado, las maneras de entender el desarrollo y el crecimiento de los niños no son ajenas a los descubrimientos de investigadores que ejercieron su actividad

profesional preferentemente fuera de las aulas y de otros espacios interactivos institucionales. Como tampoco la importancia, al menos teórica, concedida a los derechos humanos y los derechos de la infancia que facilita la comprensión de nuevas maneras de relación que se han ido implantando en los centros educativos, rechazando los malos tratos e impulsando relaciones positivas.

Por otro lado, las escuelas responden a las necesidades sociales, de ahí su relación con múltiples características de la cultura y la sociedad. Problemas como los cambios fundamentales en la configuración de la familia (monoparental, de madre soltera, de padres separados), el hambre, la carencia de vivienda, la inmigración, los embarazos no deseados, el abuso de drogas, etc. plantean a las escuelas el problema de dar solución a éstos, adecuándose a las necesidades de los alumnos y de la sociedad. Todo ello, junto con la internacionalización de las relaciones entre grupos, pueblos y personas ha acentuado un escenario del cual no podemos escapar, marcado por un continuo de valores y formas de comprensión de la vida que se entrecruzan constantemente gracias a los transportes, a las comunicaciones y a la rapidez de circulación de la información.

A pesar de estas consideraciones, todavía son muchos los obstáculos que hay que superar. Por desgracia, todavía abundan sistemas educativos que se aferran a pautas burocráticas tradicionales de organización escolar que pretenden estandarizar un trabajo complejo y reducir lo al modelo de la cadena de montaje, agravando el problema de proporcionar una educación adecuada a un alumnado tan diverso como el que siempre puebla la mayoría de los centros educativos.

Así pues, la puesta en práctica de reformas educativas en un contexto plagado de políticas y acciones encaminadas al impulso de la competitividad y la globalización de la actividad humana, en un mundo dinámico y cambiante, representa serios desafíos y demanda grandes esfuerzos para producir cambios significativos relacionados con la estructura y desarrollo curricular de las escuelas.

Ahora bien, la solución de estos problemas sólo puede venir de una

enseñanza sin exclusión, donde todos los alumnos tengan cabida. Es en este contexto donde en los últimos años han surgido diferentes tendencias que influyen en los trabajos curriculares de orientación inclusiva. Así pues, las estrategias para el aprendizaje, como consecuencia de los cambios sociales antes mencionados, han dirigido el renovado interés hacia éstas y los procesos encaminados a estimular el aprendizaje. La atención que se prestaba a los contenidos se está trasladando a las estrategias, como las destrezas, procesos y prácticas docentes que permitan a los alumnos de todas las edades mantener y poner al día sus aprendizajes y la aplicación de conocimientos específicos a medida que cambien y se amplíen. Este cambio esta motivando el creciente interés por los grupos heterogéneos, en vez de la agrupación homogénea de alumnos fundada en los niveles de rendimiento relativos a los contenidos (Tomlinson, 2001).

Otra de las tendencias que se afianza cada vez más en una escuela abierta a la diversidad es aquella que hace referencia a la participación de los maestros en las decisiones curriculares y docentes, en las que los alumnos acepten un papel más activo. Un ejemplo de ello se puede apreciar en la elaboración de materiales curriculares, donde esto no sucede, en gran parte, por decisiones en los niveles de centro y de aula. Todavía hoy la participación de los alumnos en este tipo de decisiones es escasa, por no decir inexistente. La gran mayoría de los profesores son conscientes de la dificultad que entrañan los materiales estandarizados para satisfacer las necesidades de "todos" los alumnos.

En esta línea, el abandono de los enfoques basados en el libro de texto está animando a muchos docentes a diseñar experiencias activas de aprendizaje para los alumnos. Experiencias de aprendizaje motivadoras que no sólo estén diseñadas por los maestros o profesores, sino por equipos constituidos por alumnos, padres y profesionales.

El alumnado debe formar parte de los "equipos docentes", ya que éstos constituyen una fórmula prometedora para proporcionar servicios intensivos a los alumnos, basada en el supuesto de que todos los estudiantes pueden recibir una educación eficaz dentro de la misma escuela y de las mismas estructuras de clase.

3.2.1. Transversalidad: la educación intercultural

Las nuevas demandas y necesidades de la sociedad actual originan otros temas emergentes en el panorama educativo. Las cuestiones relacionadas con el medio ambiente, la tolerancia, la comprensión internacional forman parte de los temas educativos y se inscriben en la problemática social a la que se asiste en la actualidad. De entre ellos, posiblemente el interculturalismo representa la emergencia de valores más significativos, por originar nuevas necesidades y expectativas en los distintos sectores sociales. La diversidad cultural propicia la aparición de nuevas aspiraciones que inciden directamente en el currículo escolar. En los últimos años están adquiriendo fuerza una serie de valores sociales cuya promoción se otorga a la educación hasta el punto de recibir la denominación de "educación para....., estos temas reflejan preocupaciones sociales y son, por tanto, representativos de las demandas e inquietudes de la sociedad.

Un currículo transversal implica una instrucción basada en la comunidad, ya que los alumnos pueden aplicar las habilidades extraescolares que tienen alguna relación, relevancia y sentido con sus conocimientos y experiencias actuales o futuras. El principio que subyace a una instrucción referida a la comunidad es una educación que les prepare para las habilidades y conocimientos que le sirvan para vivir y trabajar como parte efectiva de una sociedad adulta. Es en la propia comunidad donde emergen los problemas y demandas. La escuela como parte comunitaria debe conocer estas situaciones y transmitirlas de forma significativa a todos sus miembros. Un enfoque curricular donde no se tenga en cuenta a la comunidad responde a una forma de prácticas, ya superadas, del pasado. La transversalidad implica responsabilidad, contextualidad y sentido de la comunidad.

Es en el marco de este currículo transversal donde la diversidad cultural debe estar contemplada como un elemento enriquecedor, integrador y articulador del propio proceso educativo. La educación intercultural pretende hacer frente a la globalización de las dimensiones que implica la desigualdad por motivos relacionados con la diversidad cultural. Valores que tienen importantes implicaciones para la práctica ya que no sólo conllevan la incorporación de nuevos contenidos al currículo sino un nuevo tratamiento de

éstos por parte del profesorado, más globalizados e interdisciplinares.

Así pues, el currículo en una escuela abierta a la diversidad debe facilitar acciones encaminadas a

-Favorecer que los sujetos aprendan a tener puntos de vistas culturales ajenos al propio.

-Impregnar todas las acciones de respeto, apertura y curiosidad. Toda actividad educativa debe fomentar cualquier contenido cultural, siempre y cuando éste se circunscriba a los límites establecidos por los derechos humanos.

-Crear un contexto propio de excelencia en la medida en que se desarrolle la competencia intercultural para desenvolverse en entornos de diversidad cultural.

-Aplicar metodologías propias de una pedagogía activa y participativa, que se vehicule a través de técnicas socioafectivas en sus actividades.

Por tanto, contemplar la interculturalidad en el currículo desde un posicionamiento consciente y responsable, reflexionando sobre las situaciones de discriminación y diseñando respuestas educativas adecuadas, implica replantear una serie de concepciones educativas y de cambio, tanto en relación con las estrategias metodológicas como en los aspectos didácticos y organizativos. Se trata, en definitiva, de construir un currículo intercultural que contemple las distintas culturas de los estudiantes y que sirva de nexo entre aquello que éstos aportan y lo que la institución escolar intenta enseñar.

3.2.2. El currículo como motor en la construcción de la ciudadanía

Hablar de un currículo para la diversidad es hablar de un currículo para el futuro, que contribuya a la formación integral de las personas y que atienda a las dimensiones personales, sociales y éticas de los sujetos, y a la vez, constituya el instrumento para la tan necesaria construcción de la ciudadanía. Concepto que hace relación a un mundo de derechos y deberes dentro de la organización de toda sociedad democrática.

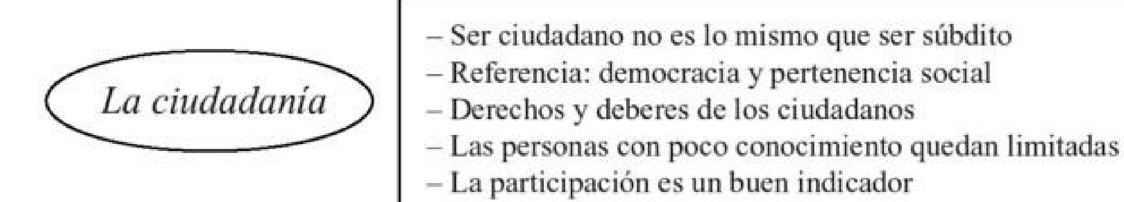


Figura 3.1. Concepto de ciudadanía (Ayerbe, 2006).

La conciencia y proclamación de los derechos y deberes ha ido surgiendo progresivamente, donde la declaración de los derechos humanos que hablan de las libertades (pensamiento, expresión, religión...) y la no discriminación en razón de características personales y colectivas (género, raza, lengua, etc.) han contribuido a dar un gran paso. Estos derechos implican deberes y se debe tener en cuenta que la proclamación y declaración de diferentes derechos debe ir acompañada por la proclamación y asunción de los consiguientes deberes.

La práctica de la ciudadanía democrática conduce necesariamente a la participación social de los ciudadanos. Ahora bien, el camino que hay que recorrer hasta conseguir una participación real no está exento de obstáculos y barreras. Entre éstos se pueden citar los siguientes: la ausencia de formación para entender y tomar parte en multitud de procesos actuales; el individualismo, que considera que el mundo empieza y termina en mí y en mis allegados; la exagerada valoración de bienes de consumo; la retirada a la vida privada, valorada como la única valiosa; la falta de control que supone para los responsables la ausencia de participación; la comodidad de los que exigen pero no se responsabilizan de nada; la delegación de las propias responsabilidades en otros que ofertan servicios; etc.

Ante esta realidad, autores como Bolívar (2008) consideran que educar para el ejercicio activo de la ciudadanía presenta, al menos, dos dimensiones: las virtudes cívicas necesarias para una buena convivencia ciudadana pero, también, aquel conjunto de conocimientos y competencias necesarias para participar en la vida pública, insertarse laboralmente o proseguir la preparación profesional. Respecto a la primera, Camps (2007) sostiene que

los valores cívicos son aquellos "mínimos éticos" que una persona debe tener para aprender a convivir; por lo que una educación con tal finalidad debe inculcar esos mínimos de una ética pública. En relación con la segunda, ése es el currículo "democrático" o indispensable en la construcción de la ciudadanía. Máxime, ante el reto de las sociedades actuales, en las que la "nueva cuestión social" es el grave riesgo de exclusión (social y escolar) de un tercio de la población. Una equidad en la educación debe garantizar, con todos los medios necesarios, los aprendizajes básicos a esta población con riesgo de vulnerabilidad social.

3.3. A la búsqueda del currículo global

La educación del siglo xxi debe dirigirse hacia una educación global que, según Selby (1996), se apoya en cuatro dimensiones que están íntimamente relacionadas:

a)Espacial. La educación en la actualidad tiene que ser capaz de promover en el alumnado la comprensión tanto del entorno próximo como del sistema mundial, compuesto, a su vez, de múltiples sistemas interconectados, en el que "lo local está en lo global y lo global está en lo local".

b)Temporal. Puede constatarse una estrecha y dinámica interacción entre el pasado, el presente y el futuro. Las condiciones sociales actuales son fruto del devenir histórico y, a su vez, las actuaciones del presente determinan en cierta medida el destino de la humanidad: "las escuelas van hacia el futuro, teniendo el pasado como principal punto de referencia".

e)Temas globales. Hay que plantear problemas sociales y ambientales que afectan a la totalidad del planeta para ofrecer a los estudiantes la oportunidad de desarrollar un pensamiento sistémico sobre la realidad.

d)Mundo interior. La comprensión de nuestro entorno favorece al mismo tiempo la comprensión de nuestro yo, sobre todo cuando las identidades emergentes tienden hacia una ciudadanía global.

Para López Ruiz (2005), la sociedad actual está configurada por ocho vértices que con más o menos intensidad formulan diversos tipos de demandas que se procesan dentro del sistema educativo y que, más tarde o más temprano, van a incidir en la reformulación del currículo. Estos "focos de presión" hacia el cambio son los siguientes:

1. Globalización económica. La globalización es un gigante que ha interconectado el planeta mediante redes que posibilitan el intercambio financiero y la libre circulación de mercancías a nivel mundial.

2. Democratización política. La democracia como forma política se extiende por distintos países que anteriormente tenían regímenes autocráticos, obligando a una democratización de las escuelas donde el currículo no provoque ni manifieste, aun ocultamente, ningún tipo de discriminación.

3. Ciencia compleja. La explosión de las continuas teorías que se generan dentro de cada área y la incesante aparición de nuevas disciplinas tiene que empezar a modificar las tradicionales relaciones que se han establecido entre ciencia, educación y currículo. De ahí la conveniencia de una redefinición de las asignaturas convencionales al enseñar los conocimientos de un modo más integrado.

4. Nuevas aplicaciones tecnológicas. Las recientes redes de comunicación e información también van a producir cambios esenciales en los arraigados modos de estructurar y presentar el currículo escolar.

5. Mutación del mundo laboral La aparición de nuevas demandas y condiciones de tipo laboral está provocando inevitablemente cambios en el currículo y en la enseñanza, en los procesos educativos y formativos, que se extienden más allá de los límites del sistema formal.

6. Entorno social intercultural. Nuestra sociedad es cada vez más diversa y, ante esta realidad, en la escuela del siglo xxi no puede haber espacios discriminatorios por razones de género, etnia, religión o cultura.

7. Encuadre filosófico posmoderno. Frente a una ideología basada en el

neoliberalismo, la competitividad y las leyes del mercado global, ha prosperado una nueva filosofía que resalta una visión más humanista y menos determinista de la sociedad, al tiempo que pone en tela de juicio las contradicciones y las injusticias que se manifiestan en nuestro contexto sociocultural.

8. Identidades emergentes. La subjetividad se construye siempre por interrelación entre el sujeto y los demás. La escuela, como instancia educativa, y el currículo, como proyecto cultural de la sociedad, influyen en cierta forma en el proceso evolutivo de construcción de las diversas subjetividades.

La simultaneidad del cambio en cada uno de los vértices del cubo de las sociedades posmodernas hace que actúen de forma conjunta como fuerzas centrípetas que convergen en el núcleo donde se sitúan la educación y la escuela.

Así pues, la educación en el marco de este modelo de sociedad debe promover una formación integral de la persona que se ubique dentro de una perspectiva holística, comprometida y planetaria. En este sentido, el llamado "Grupo Atlántida" que tiene entre sus objetivos la búsqueda de salidas a los complejos problemas socio educativos, sugiere que la educación global requiere necesariamente la construcción de un currículo configurado por los siguientes elementos:

-Un sistema singular. El currículo se concibe como un conjunto de elementos o componentes que mantienen entre sí ciertas interrelaciones. Esto implica la existencia de un cierto grado de coherencia y de correspondencia entre los distintos elementos esenciales: intenciones, contenidos, metodología y evaluación.

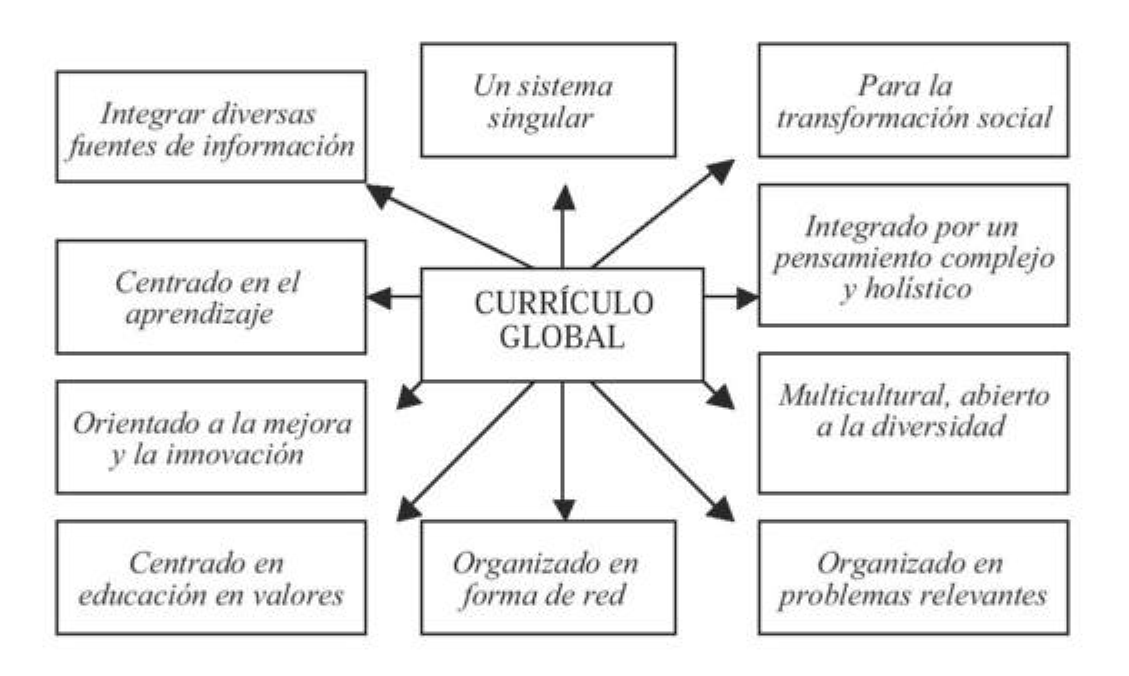


Figura 3.2. Características del currículo global (Proyecto Atlántida, 2006).

-Integrado por un pensamiento complejo y holístico. La sociedad global es enormemente compleja y está conformada por la permanente interacción entre los distintos subsistemas constituyentes: económico, político, cultural, educativo, científico, tecnológico... El currículo tradicional parcelado en materias no promueve este tipo de comprensión holística de la realidad en el alumnado. En cambio, el currículo global promueve un aprendizaje mas autentico y total al conectar con las perspectivas, experiencias y formas de comprender el mundo que ya poseen los estudiantes.

-Multicultural, abierto a la diversidad. La inclusión de las personas y grupos pertenecientes a distintas culturas sólo es posible en el seno de una escuela para todos, orientada por un currículo común, abierto y flexible, que permita una respuesta positiva a la heterogeneidad del alumnado. El currículo global trata, por un lado, de prestar atención a otras culturas no dominantes pero presentes en el contexto social mundial, y, por otro, a todas y cada una de las diversas culturas que coexisten en el entorno de cada aula y de cada centro educativo.

-Organizado en problemas relevantes. El currículo global tiene que plantear problemas y formular preguntas que despierten la curiosidad de los estudiantes. Si el conocimiento sistémico se construye siempre tomando como base una pregunta, el currículo global tiene que adoptar la forma de interrogantes relevantes para el alumnado, cuya indagación exige la concurrencia de distintas materias.

-Organizado en forma de red. La organización reticular posibilita una mayor interrelación entre los diferentes conceptos que pueden pertenecer incluso a distintas disciplinas, aportando incluso una estructura más flexible que posibilita tanto al alumnado como al profesorado transitar por distintos caminos intelectuales. La búsqueda de unos conceptos determinados nos lleva a nuevas nociones que se encuentran vinculadas con ciertos enlaces.

-Centrado en educación en valores. Cuando se busca la formación integral de las personas, la educación en valores surge como una perentoria necesidad dentro de un contexto social sumido en una fuerte crisis de valores. El currículo ha de ocuparse seriamente de este nuevo desafio que plantea una sociedad plural en cambio acelerado y continuo. El currículo global tiene que establecer un sistema de valores universales y democráticos.

-Orientado a la mejora y la innovación. Es un currículo innovador en tanto que plantea un cambio global del sistema curricular que afecta tanto a los contenidos como a los métodos de enseñanza y estrategias de evaluación; y, por ende, a la estructura, el ambiente y la vida del aula y del centro. La finalidad última es, por tanto, imbuir en el proceso educativo la cultura de la calidad y de la innovación, tanto en la acción didáctica que acontece en las aulas como en la organización, planificación y el funcionamiento de los centros formativos.

-Centrado en el aprendizaje. El currículo global tiene que contribuir a la formación de la sociedad del aprendizaje. Cuando el principal capital de una sociedad es el conocimiento, el currículo debe facilitar el acceso a diversos tipos de saberes (objetivos, aplicativos y subjetivos) y ha de

permitir el desarrollo en el alumnado de la capacidad de aprender a aprender de forma más autónoma.

-Integrar diversas fuentes de información. Las fuentes de información deben multiplicarse dentro y fuera del aula, abriendo un amplio abanico de acceso a diversos tipos de conocimiento y de formas de representación.

-Para la transformación social. El currículo global se convierte en una atalaya central para luchar contra la exclusión, la marginación y la discriminación de las personas y los grupos por cualquier motivo, en el seno de escuelas democráticas, en estrecha colaboración con otras instancias y agentes sociales, para avanzar en el camino hacia una sociedad más justa y equitativa.

3.3.1. El currículo global como eje central en las respuestas a la diversidad del alumnado

Uno de los instrumentos más importantes de los que un centro dispone para atender las características individuales y diversas de sus alumnos es la planificación curricular, pues, con ello, se procede a diseñar el conjunto de tareas docentes adecuándolas a las peculiaridades de sus destinatarios. De esta forma, el currículo constituye el elemento central para diseñar la respuesta a las diferentes necesidades educativas de los alumnos que acuden a la escuela.

Es desde esta posición donde el currículo global emerge con fuerza como una variable clave en la innovación educativa, no exclusivamente en el ámbito del centro, sino principalmente en el aula. Los relevantes cambios que se producen en nuestro inestable entorno educativo hacen presagiar que ni las culturas, ni las estructuras son las más adecuadas. Pero tampoco los convencionales modos de formular el currículo parece que sean muy congruentes con los cimientos que sostienen la sociedad del conocimiento.

Consecuentemente, un currículo configurado por las características descritas en el apartado anterior constituye, sin lugar a dudas, el elemento

central para diseñar la respuesta a las diferentes necesidades educativas de los alumnos que acuden a la escuela. Un currículo que traslada el centro de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el contenido al sujeto, para proporcionar a todos los alumnos una igualdad de oportunidades en su formación. De esta manera, se concibe el aprendizaje como un proceso realizado por el propio estudiante a través de sus intercambios con el medio y a partir de sus particulares formas de pensamiento. Esta forma de proceder promueve una escuela abierta a la diversidad, que permite la adecuación y la adaptación del currículo a las necesidades educativas que presenta cada alumno en particular. Por tanto, se hace necesario un único marco curricular básico de carácter abierto y flexible que irradie las orientaciones y programas precisos para adecuarse a las exigencias particulares de cada sujeto, a la vez que considere las características concretas del medio en el cual debe aplicarse y las características de la sociedad en la cual se inserta. De este modo, se puede decir que un currículo conformado con estas características sería aquel

-en el que se ofrezcan principios válidos para cualquier situación concreta sin señalar lo que de específico pueda tener cada realidad;

-con el que se pretende respetar el pluralismo cultural y dar una respuesta educativa que tenga en cuenta la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones;

-que requiere un proceso de adecuación curricular desde fuera hacia dentro, siendo el individuo el último nivel.

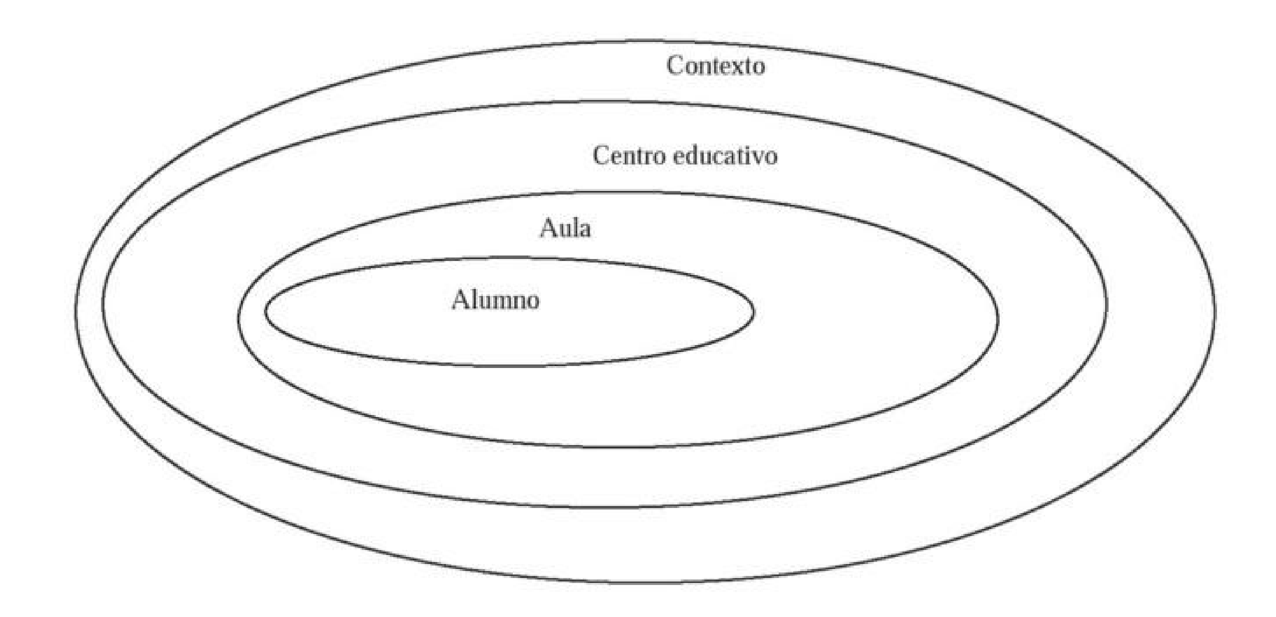


Figura 3.3. Niveles de adecuación curricular.

Por todo ello, este currículo general tiene que convertirse en funcional y contextual para cada centro, para cada grupo y para cada alumno, y a su vez reflejar las intenciones educativas y el plan de acción que se debe desarrollar. Funciones que, para la elaboración del currículo, se desprenden de preguntas tales como: ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿a quién enseñar? ¿cómo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar?

De esta forma, los centros educativos deberían tener entre sus objetivos fundamentales convertir el currículo del aula en un elemento fundamental de la respuesta educativa para todos los alumnos. En esta línea, Bayliss (1997) expone la necesidad de que éstas sean aplicadas al concepto de necesidad educativa especial y ello permita la consideración del mismo desde un punto de vista policrónico.

El término policronicidad considera el desarrollo desde una perspectiva multidimensional ya que plantea que el desarrollo del niño no es lineal, sino que está en estrecha relación con el entorno, los resultados del aprendizaje y la familia. Todo lo cual requiere un enfoque del currículo sistémico-ecológico, que tenga en cuenta la variabilidad de las necesidades educativas, que sea factible y que considere la interacción y el alto grado de variabilidad de los alumnos de un aula. Por el contrario, un punto de vista monocrónico ve

el desarrollo en términos lineales, los resultados de aprendizaje predecibles y las causas de las necesidades educativas de los alumnos determinadas exclusivamente por el déficit que el niño posee (Arnáiz, 1999).

En términos policrónicos, el currículo del aula debería ser equilibrado, relevante y diferenciado, que disese cabida a los diferentes procesos educativos que requiere la diversidad de alumnos escolarizados en ella. Un currículo que no prime exclusivamente los conocimientos académicos, sino también otra serie de objetivos relacionados con aspectos de la vida adulta, tales como la socialización, las habilidades sociales y las amistades. Objetivos que son tan importantes como los propiamente académicos y que, ciertamente, para muchos alumnos, si queremos que sean miembros activos en el entorno que les rodea, constituirán los principales objetivos educativos. En definitiva, se trataría de que cada alumno aprendiera, en la medida de sus posibilidades, los objetivos curriculares relacionados con las distintas áreas del currículo, en los que estarían incluidas tanto las habilidades socioacadémicas, como las de la vida cotidiana.

3.4. Competencias básicas y currículo

El paradigma de las competencias responde a una crisis del saber escolar organizado en compartimentos estancos como son las disciplinas (Bolívar, 1998). Este modelo, basado fundamentalmente en contenidos académicos, ha propiciado que en la actualidad se considere la necesidad de que el currículo escolar conjugue la orientación instrumental de preparación en contenidos académicos para etapas posteriores, con una formación de competencias para la vida, dentro de un aprendizaje permanente.

Pero, ¿cuáles son las competencias necesarias para la vida?, ¿qué es necesario para que un alumno sea competente? Perrenoud (2004) considera que un alumno es competente cuando sea capaz de definir, activar y coordinar sus conocimientos; transferirlos para idear soluciones originales cuando la situación exige ir más allá de los conocimientos establecidos y más allá de la capacidad de plasmar estos conocimientos por escrito en un papel. Un alumno competente, será, pues, aquel capaz de realizar, desarrollar y resolver tareas y problemas en diferentes contextos de aprendizaje reales y

cotidianos.

En términos generales, una competencia es la forma en que una persona moviliza todos sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimiento y experiencias) para resolver de forma adecuada una tarea en un contexto definido.

Desde este enfoque, las competencias básicas son aquellas que debe haber desarrollado un joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Estas competencias básicas conducen a replantear el currículo de la escolaridad obligatoria, al mismo tiempo que ponen el énfasis en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Una competencia es básica si cumple tres requisitos:

1. Estar al alcance de la mayoría. La enseñanza obligatoria no puede desempeñar una función selectiva. La función del sistema educativo no es seleccionar a los mejores, sino ayudar a todos. Sería injusto obligar a una persona durante ocho o diez años para al final decirle que no sirve.

2. Ser común a muchos ámbitos de la vida.

3. Que ayude a seguir aprendiendo.

Autores como Zabala y Arnau (2007) describen cuáles son los mecanismos que intervienen en la ejecución de una acción competente. Para ellos, el punto de partida es la necesidad de intervenir ante una situación única y compleja en un contexto determinado. Para que la intervención sea eficaz será necesario realizar los siguientes pasos:

a) Realizar el análisis de esta situación desde una visión que asuma la complejidad con el fin de identificar los problemas o cuestiones que posibilitan enfrentarse a la situación y actuar de forma eficaz, eligiendo los datos más relevantes para la resolución de las cuestiones planteadas.

b) A partir del paso anterior, revisar los esquemas de actuación de los que disponemos, seleccionar los que sean más apropiados y valorar las variables reales y su incidencia en el esquema de actuación aprendido.

c) Aplicar el esquema de actuación desde una posición estratégica, de forma flexible y adecuándolo a las características específicas de la situación real. Debemos realizar una transferencia del contexto en el que fue aprendido al nuevo contexto, sabiendo que en ningún caso el nuevo contexto es igual al anterior.

d) En la aplicación en un determinado contexto es cuando se hace necesaria la movilización de los componentes de la competencia, es decir, de las actitudes, los procedimientos, los hechos y los conceptos, pero teniendo en cuenta que su dominio o cono cimiento nunca pueden estar desgajados uno del otro, ya que la competencia implica el uso de estos componentes de forma interrelacionada.

Con las áreas y materias del currículo se pretende que todos los alumnos alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas que son un prerrequisito para lograr un rendimiento personal adecuado en la vida, en el trabajo y en el posterior aprendizaje.

En el ámbito europeo se están incluyendo estas competencias básicas en la organización del currículo, dando lugar a tres modalidades:

1. Modelos curriculares en los que se diferencian y se integran las competencias generales o transversales y las competencias específicas de las áreas curriculares.

2. Modelos curriculares mixtos en los que se mezclan, como competencias clave, las competencias transversales y las áreas disciplinares (España).

3. Modelos curriculares en los que las competencias básicas no se diferencias de las áreas curriculares.

Nuestro contexto educativo se incluye en el segundo modelo y se han

identificado ocho competencias básicas (véase figura 3.4).



Figura 3.4. Competencias básicas.

Las competencias básicas se adquieren a través de experiencias educativas diversas y que cumplan básicamente dos requisitos: el primero, que se ordenen adecuadamente todos los elementos (objetivos, contenidos...) que conforman la competencia en los diseños curriculares; y el segundo, que se definan y se seleccionen las tareas adecuadas para que las personas aprendan los elementos que conforman la competencia.

Cuadro 3.1. Adquisición de competencias básicas

SE ADQUIEREN A TRAVÉS DE:

Áreas curriculares	*Medidas curriculares*	*Comunidad educativa*
Cada una de las áreas ha de contribuir al desarrollo de las competencias transversales y cada una de las competencias básicas se alcanzará desde el trabajo de varias áreas o materias.	• Organización y funcionamiento. • Acción tutorial. • Planificación de actividades complementarias y extraescolares.	• Centros. • Familia. • Sociedad.

TIENEN LAS SIGUIENTES CARACTERÍSTICAS:

- Proporcionan la capacidad del saber hacer.
- Son susceptibles de aplicarse a una diversidad de contextos.
- Tienen un carácter integrador, aunando los conocimientos, procedimientos y actitudes.
- Permiten integrar y relacionar los aprendizajes con distintos tipos de contenidos.
- Deben ser aprendidas, renovadas y mantenidas a lo largo de toda la vida.

CONTRIBUYEN A:

- Adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la sociedad actual, en continuo cambio.
- Transformar el concepto tradicional de enseñanza basado en la adquisición de conocimientos en un concepto de aprendizaje basado en la capacidad de resolver situaciones a lo largo de la vida.

La necesidad de asegurar la adquisición de las competencias básicas por todo el alumnado, además de constituir un principio de atención a la diversidad, tiene su justificación en el derecho a la educación, entendiendo que representan el contenido propio de dicho derecho (Bolívar, 2008). En esta línea, la Convención de los Derechos del Niño (1989), que ratificó la educación como un derecho de todos los niños, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) y la Declaración de la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia (1990) ya reconocieron la educación "básica" como el cimiento de todo aprendizaje y de toda educación posterior de las personas, que contribuirá de forma eficaz a la participación como miembro activo en la sociedad.

De lo que se trata, en suma, es de dar una dirección horizontal de los contenidos para, de modo conjunto, potenciar lo que se considera indispensable para el ciudadano del siglo xxi. Ahora bien, el hecho de establecer las condiciones para que el currículo básico, común o indispensable, sea adquirido por toda la ciudadanía, además de constituir una línea directriz, es una exigencia democrática. De este modo, si queremos

concretar el derecho a la educación, que todo alumno, como ciudadano, debe tener asegurado, éste podría cifrarse en la "base común". Este currículo imprescindible es expresión del principio de equidad que el sistema educativo debe proponerse para la totalidad del alumnado (Bolívar, 2008).

Una vez que el derecho a la educación esté garantizado, la cuestión de fondo que se plantea para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde el currículo es cómo hacerlo. La respuesta es clara: a través de las experiencias educativas diversas y adecuadas, como se ha comentado anteriormente. Estas experiencias constituyen las tareas que tiene que realizar el alumno para adquirir las competencias básicas. En este sentido, se puede decir que son cuatro los componentes de toda tarea vinculada a las competencias:

-Las competencias que se deben adquirir.

-Los contenidos previos necesarios para comprender y realizar la tarea.

-Los recursos con los que elaboramos la tarea: tipo de preguntas, textos, mapas, etc.

-El contexto o situación real en que se deben aplicar las competencias, pues se debe recordar que no hay competencia sin un contexto real.



Figura 3.5. Estructura de las tareas.

El nivel de dominio de una competencia vendrá determinado por estos componentes, ya que aquélla presenta diferentes grados de dominio; y parece evidente que, si se toma como ejemplo la competencia de Matemáticas, no se puede exigir el mismo nivel de consecución a un alumno de primero de Primaria que a un alumno de Secundaria, ni siquiera entre los alumnos del mismo grupo-clase.

En el cuadro siguiente se presenta un ejemplo de la competencia matemática en primero de Secundaria, y se ejemplifican los tres elementos que conformarían la elaboración de tareas (CEP, La Laguna):

Cuadro 3.2. Elementos para la elaboración de tareas

Competencia:

Competencia matemática

Pensar y razonar

- Plantear cuestiones propias de las matemáticas (¿cuántos hay? ¿cómo encontrarlo?…).
- Traducir la realidad a una estructura matemática (en concreto, traducir un enunciado del tipo "la edad de Jorge hace seis años" en "x - 6").

Utilizar el lenguaje simbólico, formal y técnico y las operaciones

- Traducir desde el lenguaje natural al simbólico y formal (y viceversa).
- Utilizar variables, resolver ecuaciones y comprender los cálculos.

Contenido

Cambio y relaciones. Más concretamente, el contenido podríamos enmarcarlo en relaciones. Al fin y al cabo, las actividades se proponen sobre álgebra. El alumno deberá matematizar y resolver unos problemas que se le proponen; el grado de dificultad es creciente (desde la primera a la tercera tarea).

Recursos

Se plantean actividades de un texto dado

- Cualquier recurso de que dispongan los alumnos para resolver la tarea.

Contexto educativo

Estas tareas las encuentra el alumno en el centro escolar o en un entorno de trabajo. Se refieren al modo en que el centro escolar o el lugar de trabajo proponen al alumno una tarea que le impone una actividad matemática para encontrar su respuesta. El contexto debe ser cercano al alumno.

A continuación se presentan ejemplos de tareas poco apropiadas para adquirir determinadas competencias:

Cuadro 3.3. Ejemplo de tarea no apropiada. Competencia matemática

Actividad 1. Traducción al lenguaje algebraico.
Traducir al lenguaje matemático cada uno de los enunciados que se presentan.

Nivel inicial

Siendo x la edad de Pedro, escribe en lenguaje algebraico:

- La edad de Pedro
- La edad de Pedro hace seis años
- La edad de Pedro dentro de dos años
- La edad de Pedro aumentada en cinco años
- El doble de la edad que tendrá el año que viene
- Tres veces el doble de su edad
- El triple de su edad aumentada en dos años
- El doble de su edad aumentada en cinco años

Nivel intermedio

Siendo x la edad de Jorge, escribe en lenguaje algebraico:

- El doble de la edad que tendrá Pedro dentro de seis años
- La quinta parte de la edad que tendrá el año que viene
- La mitad de su edad, aumentada en seis
- La tercera parte su edad, aumentada en dos
- La edad que tendrá dentro de siete años
- El producto de su edad por la que tuvo el año pasado

Nivel alto

Escribe en lenguaje algebraico las siguientes expresiones:

- La edad de Eva es x y la de su madre es y
- Dentro de 12 años, Eva tendrá 25 años
- La edad de la madre es el triple de la edad de Eva
- Dentro de 5 años, la edad de Eva será la mitad de la que tenga su madre
- Dentro de 5 años, la edad de Eva será la mitad de la que tiene su madre actualmente
- Cuando Eva nació, su madre tenía 25 años

Realizando un análisis de la actividad anterior, se puede observar que las tareas que aquí se plantean son acordes, en parte, con la atención a la diversidad del alumnado, en lo que respecta a los diferentes niveles de complejidad, pero presenta el inconveniente de tener sólo aplicabilidad dentro del ámbito educativo. Al fin y al cabo son tareas del grupo de reproducción; el alumno está reproduciendo unas pautas de trabajo preestablecidas previamente por el profesor. Es por ello que, aunque pueden resultar útiles como actividades iniciales para los alumnos, es imprescindible plantear, en las tareas, situaciones y contextos cotidianos más cercanos a la vida del alumno para desarrollar la competencia matemática.

Cuadro 3.4. Ejemplo de tarea no apropiada. Competencia de comprensión

lectora

1. Texto: *Los tímidos,* de Joles Sennel, Espasa-Juvenil (dos páginas).

Preguntas:

- ¿Dónde se encontraban todos los días?
- ¿Por qué quería hablar con la chica?
- ¿Cómo lo intentó?
- ¿Sabía morse la chica?

Es una tarea más vinculada a la memorización que al aprendizaje o evaluación de la competencia de comprensión lectora, que es lo que se pretendía según el enunciado de la tarea.

Por contraposición, una tarea apropiada sería la siguiente:

Cuadro 3.5. *Ejemplo de tarea apropiada*

1. Texto: *Ley de vida,* de Jack London (dos páginas).

Preguntas:

- El anciano recurre a una comparación poética para expresar su situación. Señala y explica esa comparación.
- ¿Por qué es importante la leña para el anciano?
- Explica por qué el anciano, al oír el aullido de los lobos, piensa en seguida en el reno. ¿Puede establecerse algún parecido entre su vida y la del reno?

3.4.1. Currículo común y básico

Las propuestas oficiales deben responder a la pluralidad existente en las sociedades modernas, donde hoy día cada vez son más semejantes las respuestas educativas. Escudero (2005), al referirse al currículo obligatorio, aboga por una discusión a fondo echando mano de una metodología de deliberación social y profesional. Considera que el núcleo central de esta tarea sería centrar el debate sobre qué saberes y competencias indispensables son aceptados como mínimo.

> [...] la atención a la diversidad no debería de ser un currículo, diseñado y ofrecido a los que van quedando rezagados, que pudiera ser percibido y valorado como descremado: lo básico es ofrecer y garantizar a todos - por echar mano a una metáfora alimenticia- la "dieta" básica. A partir de ahí todas las opciones de menús que sean

razonables y precisas (Escudero, 2005: 8).

Este currículo común o básico puede adoptar numerosas formas y ser desarrollado según criterios distintos. Los diferentes tipos de currículos comunes o básicos que se han elaborado e implementado suelen reflejar los criterios que se han seguido para reflejar su creación. En este sentido, Hargreaves, Earl y Ryan (1998) localizan seis de esos criterios que diversas administraciones han aconsejado para la creación de un currículo básico:

1. Igualdad de oportunidades. Un currículo común o básico supone para algunos dejar abiertas algunas opciones durante el mayor tiempo posible, lo que ayudaría a igualar en número de oportunidades sin distinción de clase, cultura o sexo.

2. Calidad educativa. Uno de los objetivos de los sistemas escolares es el de conseguir que todos los escolares alcancen un nivel básico de competencia para funcionar como ciudadanos de pleno derecho en la sociedad.

3. Transmisión y desarrollo de la cultura. Un currículo común o básico se convierte, a veces, en un vehículo para transmitir y desarrollar valores comunes, conocimiento y otras enseñanzas a las que se les otorga especial importancia en la cultura dominante.

4. Derechos educativos. Un currículo común o básico garantiza el acceso a formas fundamentales de conocimiento que permiten a los estudiantes no sólo alcanzar un nivel mínimo de competencia, sino también desarrollarse plenamente como seres humanos "bien preparados".

5. Estimulación y reconocimiento del logro. Otro argumento que justifica la creación de un currículo común o básico sería el de desarrollar uno que estimulara, reconociese o recompensase una gama de logros educativos, no sólo académicos, para aumentar al máximo las posibilidades de éxito y motivar a la población estudiantil.

6. Apoyo a otros propósitos educativos. Esta justificación tiene como objetivo conciliar y asegurar la coherencia entre currículo, valoración,

> enseñanza y aprendizaje, así como el de apoyar a los estudiantes. Un currículo común o básico, definido en términos que van más allá de las asignaturas, puede favorecer la mejora de otros aspectos de la escolarización, al ofrecer la flexibilidad suficiente para que sufran las necesarias reestructuraciones, mientras que un currículo departamentalizado y basado en las asignaturas obstaculiza en gran medida esa reestructuración.

En definitiva, los principios de equidad obligan a que todo individuo (muy especialmente, los alumnos y alumnas con mayor grado de dificultad) tenga derecho a esa base cultural común, suprimiendo la selección en este nivel, lo que no impide que posteriormente pueda ir más lejos en las diversas posibilidades de desarrollo. El derecho a la educación no puede quedar limitado a la mera "escolarización", es preciso garantizar a cada uno el máximo de formación de que sea capaz y, en los casos más problemáticos, los aprendizajes básicos. Por tanto, todo ciudadano tiene que adquirir y poseer dicha cultura común, justamente porque es la que le permite ejercer la ciudadanía. El primer procedimiento para reducir la desigualdad de los colectivos más desfavorecidos es garantizar sus conocimientos indispensa bles y competencias mínimas, de modo que puedan encontrar su propia vía de éxito y realización personal (Bolívar, 2008).

3.5• Currículo integrado frente a currículo disciplinar

La integración se opone a la fragmentación. Son muchos los estudios e investigaciones que claman por una necesidad apremiante de buscar alternativas para promover el llamado "aprendizaje auténtico" en los estudiantes. Este tipo de aprendizaje se logra cuando se poseen unos atributos tales como relación con el mundo, unidades temáticas y el desarrollo de las competencias en vez de destrezas aisladas. Los estudiantes aprenden mejor cuando el conocimiento se organiza en unidades completas en vez de en unidades aisladas, y de manera auténtica y real. Esto supone que el conocimiento se presente integrado y no aislado como se ha acostumbrado y, por desgracia, se sigue haciendo todavía hoy en nuestros centros educativos. Además, la enseñanza de las competencias comporta que el objeto de estudio sean los problemas de comprensión y actuación en el mundo real; en

consecuencia, toda intervención pedagógica debe partir de cuestiones y problemas de la realidad que rodea al alumno.

Es de vital importancia dejar atrás el viejo paradigma curricular que se centraba en transmitir información, datos y conocimientos al estudiante en los cursos y que redundaba en currículos cargados de cursos. Es prioritario adoptar uno nuevo en el que lejos de transmitir información se provean oportunidades para desarrollar las destrezas de pensamiento mediante el descubrimiento, la investigación y la integración de las disciplinas. El estudiante que memoriza una compleja formula química tiene información; pero aquel que puede utilizar la fórmula para construir conocimiento nuevo es dueño de éste. Para esto, se requiere un proceso mental que permita establecer conexiones y activar el conocimiento previamente adquirido (Quintana, 1998).

Esta integración necesaria del currículo viene apoyada por motivos como reducir su fragmentación, proveer profundidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje, involucrar al estudiantado en un aprendizaje activo, estimular los niveles más complejos del pensamiento y ayudar al estudiante a integrar el conocimiento. Planificar un currículo interdisciplinar obliga a tomar decisiones en diferentes aspectos: implicación de personas, contenidos, marco organizativo, recursos, etc. El enfoque interdisciplinario se centra en el estudio de un tema desde la perspectiva de varias disciplinas utilizando conscientemente la metodología y el lenguaje que las caracteriza. Contraria a la visión del conocimiento característico de una disciplina, la interdisciplinariedad busca los puntos de contacto o comunes existentes entre ambas. Hay un deliberado énfasis en identificar las relaciones entre las disciplinas, para que el estudiante integre el conocimiento.

El currículo interdisciplinar intenta dar respuesta a cuestiones como prestar suficiente atención a los alumnos, tener en cuenta los intereses y las experiencias previas, no olvidar la problemática específica de su medio sociocultural y ambiente, estimular preguntas vitales, impulsar las relaciones interpersonales, favorecer la acomodación del currículo a los problemas o cuestiones más prácticos y vitales y favorecer la iniciativa e investigación del alumno.

Integrar el currículo en el marco del enfoque interdisciplinario permite al profesor explicar cómo intervienen y se relacionan tres elementos principales: profesor, estudiante y contenido, para crear las condiciones idóneas que favorecen la construcción de un aprendizaje significativo. Además, la interdisciplinariedad se acostumbra a asociar también con el desarrollo de ciertos rasgos de la personalidad, tales como la flexibilidad, confianza, paciencia, intuición, pensamiento divergente, capacidad de adaptación, sensibilidad hacia las demás personas, aceptación de riesgos, aprender a moverse en la diversidad, aceptar nuevos roles, etc. (Torres, 1996). Éstas son cualidades indispensables para el desarrollo de un ciudadano global.

En este sentido, es esencial la construcción de un currículo común, con una mayor integración que opere desde los ámbitos de las materias para crear una educación más efectiva que redundará, sin lugar a dudas, en un futuro mejor para todos los estudiantes. Ello no está exento de complejidad y dificultad, ya que en la mayoría de los centros educativos no se dan las condiciones favorables, a corto plazo, para llevar a cabo un enfoque integrado de las competencias básicas (Bolívar, 2008). En su lugar, cabe partir de las áreas y disciplinas existentes e intentar definir competencias que puedan movilizar dichos saberes o, conservando los contenidos de materias y áreas, plantear un enfoque transversal. A medio plazo cabe ir dando pasos para un enfoque integrado donde se realice una selección de aquellos contenidos que se consideran relevantes por ir asociados al dominio de una competencia.

Un enfoque posible, pero todavía lejos de nuestro alcance, sería el que la escuela belga denomina "pedagogía de la integración" (Roegiers, 2003 y 2007), donde las competencias se sitúan, no como aditamento al currículo, sino en el núcleo de la tarea educativa, lo que exige la integración de las distintas enseñanzas para resolver situaciones complejas que permitan utilizar lo aprendido. En lugar de un aprendizaje centrado en la adquisición de información, se enfatiza la aplicación y utilidad de los conocimientos en determinadas situaciones similares que guardan un aire de "familia". De ahí la exigencia de un "aprendizaje situado" y unos objetivos contextualizados. Este enfoque obligaría a rediseñar los contenidos curriculares en función de las competencias básicas, que se convierten en el criterio clave de evaluación (especificadas en cada ciclo) y compromiso de su dominio por el alumnado,

en especial aquel que tiene problemas. Los recursos (de saber, saber hacer o valorar) que cada disciplina puede aportar se subordinan a resolver tareas complejas (un problema o realizar una comunicación), propias de cada competencia. Las competencias, en su sentido transversal, permanecen, en este caso, más en el fondo, sin constituir el referente principal.

Para Roegiers (2007), en el planteamiento de la pedagogía de la integración se requieren los siguientes pasos:

1. Delimitar los objetivos terminales de integración para el curso o ciclo. Los objetivos de integración responden al conjunto de situaciones al que los alumnos deberán hacer frente, como competencias que tienen que conseguir al final del curso o ciclo. Los objetivos deben expresar los resultados esperados de aprendizaje, como parte de las competencias definidas. No se deben parcializar estos objetivos, como suele ser habitual, en conocimientos, por un lado, y procedimientos y actitudes, por otro.

2. Precisar las competencias que constituyen los objetivos de integración. Las competencias deberán ser delimitadas según el nivel de complejidad, grado de autonomía exigida al alumno o número de pasos que hay que seguir para resolver un problema.

3. Identificar los recursos movilizados para cada competencia. Los recursos, como conjunto de conocimientos que se utilizan para realizar una tarea compleja, deberán ser delimitados (conocimientos, procedimientos y actitudes) por cada competencia.

4. Orientar los aprendizajes a tareas complejas como resolución de problemas, elaboración de proyectos, comunicación oral y escrita y preparación de informes. A su vez, escoger situaciones motivadoras y significativas para el alumno, donde puedan poner en juego operativamente los recursos disponibles o buscar los que se precisen.

5. Proponer situaciones de evaluación. Se propone la resolución de situaciones-problema por cada competencia, precisando los criterios e indicadores de evaluación, donde queden integrados los conocimientos,

el saber hacer y las actitudes. Las modalidades de evaluación son más complejas y diversas que las habituales, si se quiere posibilitar dar cuenta de las competencias adquiridas.

En definitiva, si los enfoques basados en la materia suponen muchos inconvenientes para la población escolar en general, el impacto sobre alumnos con necesidades educativas especiales es probable que sea mayor. En el pasado, una razón fundamental por la que los alumnos discapacitados fracasaban en clase de educación general era que la asignatura presentada estaba falta de relación, fuera de contexto y ofrecida sin ninguna consideración de la generalización o la transmisión. La enseñanza de las competencias exige, sin lugar a duda, un enfoque globalizador e integrador desde cada una de las áreas curriculares.

3.5.z. Unidades didácticas integradas. Investigar, organizar y diferenciar los contenidos según las necesidades del alumno

Ya se ha comentado anteriormente que el camino para transformar profundamente la organización disciplinar y clásica del currículo en una visión más actual y transdisciplinar, acorde con la sociedad del conocimiento, no es realmente nada fácil y, todavía hoy día, está lejos del alcance de la mayoría de los centros escolares.

Una organización didáctica del currículo acorde con las motivaciones e intereses de cada alumno debe ser como un puzle curricular en el que cada pieza está y encaja perfectamente en su correspondiente sitio. La selección de los contenidos que se deben trabajar es un sistema de elementos que dota al proceso de enseñanza-aprendizaje de una estructuración necesaria para que la educación sea pertinente y de calidad. La selección de los contenidos o de aquello que queremos que los alumnos aprendan constituye una estrategia de primer orden en todo proceso de enseñanza y aprendizaje. Los profesores deben ser capaces de articular dicha selección, pues de ello depende en gran parte el éxito del alumno.

Nadie puede aprender todo lo que hay en un libro de texto, ni muchísimo menos en una asignatura. La estructura del cerebro es tal,

> que incluso los más capaces entre nosotros olvidamos más de lo que somos capaces de recordar acerca de la mayor parte de los temas. Es, pues, imprescindible que los profesores sean capaces de articular aquello que los alumnos deben recordar, comprender y manejar dentro de un campo dado, aquello que constituye su esencia (Tomlinson, 2001: 30).

Focalizar la enseñanza, como forma de dar respuesta a las necesidades de los alumnos con ritmos de aprendizaje diferentes, exige centrarnos en los aprendizajes que se consideren más nucleares o básicos. Así, para establecer la selección y organización de contenidos, debemos tener presente aquellos que se consideran fundamentales y los que tienen un carácter complementario. Se trata de decidir unos y otros en función de criterios explícitos.

Otros autores, como Tirado y Fernández (1994), apuntan a que el carácter esencial de un contenido viene determinado por lo siguiente:

a) Su pertinencia con relación al logro de objetivos generales.

b) Su funcionalidad, en el sentido de facilitar aprendizajes posteriores o bien aprendizajes que aumenten la interacción o la autonomía del alumno.

c) La interrelación de los contenidos de una o diversas áreas.

Por tanto, los contenidos básicos podrían ser aquellos que poseen un carácter más funcional y están, a la vez, en condiciones de satisfacer las expectativas personales de la mayoría de los alumnos. Pero también, y de forma especial, los que contribuyen en mayor medida al desarrollo de capacidades que se consideran básicas o resultan imprescindibles para posteriores aprendizajes.

Del Carmen (1991) aporta una serie de criterios para tener en cuenta a la hora de plantearnos la priorización de contenidos:

-Conocer al alumnado con respecto a sus intereses espontáneos,

motivaciones, grado de implicación en el aprendizaje y expectativas con relación al aprendizaje para que puedaser tenido en cuenta a la hora de dar prioridad a un contenido sobre otro.

-Priorizar aquellos contenidos que sean más susceptibles de conseguir objetivos generales.

-Dar preferencia a los contenidos que sean más funcionales y significativos para el alumno.

-Al alumno con dificultades, adelantarle los contenidos que tengan un carácter más procedimental y actitudinal.

La respuesta a la cuestión de la organización y presentación de los contenidos en el marco del diseño y desarrollo de unidades didácticas integradas, acordes con la diversidad del alumnado, requiere seguir una serie de pasos.

El primero consistirá en determinar cuál será el Núcleo Integrado. Es decir, radica en establecer, en función de los intereses de los alumnos, cual será el eje vertebrador de la unidad didáctica a partir del cual se organizarán todos los demás elementos. A la hora de seleccionar la temática para trabajar, se debe tener en cuenta los siguientes criterios (López Ruiz, 2008):

-Relevancia social. Es oportuno elegir problemáticas acuciantes y actuales que permiten un estudio tanto local como global.

-Intereses del alumnado. Hay que conectar con las motivaciones de los estudiantes e incluso, en ocasiones, partir de ellas.

-Transversalidad. La temática escogida debe enlazar con varios ejes transversales, no sólo con uno.

-Interdisciplinariedad El tópico tiene que permitir la integración de distintas materias. Hay que interrelacionar las áreas instrumentales y de expresión con las de conocimiento del medio, siendo éstas el núcleo de globalización.

Una vez constituido el Núcleo Integrado, se procederá al planteamiento de interrogantes relevantes para los alumnos. Desde el enfoque global, el profesor actúa a partir de preguntas más que de respuestas, como un medio clave para despertar la curiosidad de los estudiantes y para orientar sus argumentos (Claxton, 1994; Bateman, 1999). Se debe confeccionar una red de preguntas que, a su vez, vayan creando una red paralela de problemas. Estos problemas pueden ser planteados tanto por el profesor como por los propios alumnos en función de sus motivaciones e intereses, siendo el papel del primero formular una serie de cuestiones directas que completen y amplíen el campo de intereses de los segundos; o bien, indirectamente, plantear un conjunto de experiencias que provoquen el deseo de conocer determinados aspectos del Núcleo Integrado que se va a abordar.

La confección de la red de problemas nos llevará al segundo paso, que será la organización de los contenidos mediante una red de conceptos donde aparezcan de modo interrelacionado las distintas nociones-clave que se van a indagar durante la unidad. Es conveniente diferenciar en esta red los contenidos básicos de las nociones secundarias.

La presentación de los contenidos de forma interrelacionada hará que los estudiantes tomen conciencia de las distintas interconexiones que pueden establecerse y adquieran una visión y una comprensión más completa y coherente de ese "trozo de mundo" que están explorando. La diagramación y ordenación de los contenidos en red posibilita acceder al conocimiento escolar entrando por cualquier nodo o concepto-clave y siguiendo diferentes rutas de aprendizaje. La enseñanza que se deriva puede establecer distintos itinerarios didácticos - secuencias de actividades diversas-, dependiendo de los intereses y los conocimientos previos de los alumnos.

Esta forma de seleccionar y organizar los contenidos relevantes para el alumnado facilitará el diseño de actividades, relacionadas con la vida diaria y el entorno próximo del alumno, para conseguir los correspondientes objetivos didácticos. Es importante tener muy en cuenta que el aprendizaje supone un proceso que ha de tener presente, de modo continuo, una dimensión referida a su funcionalidad, que promueva la adquisición auténtica de las competencias básicas.

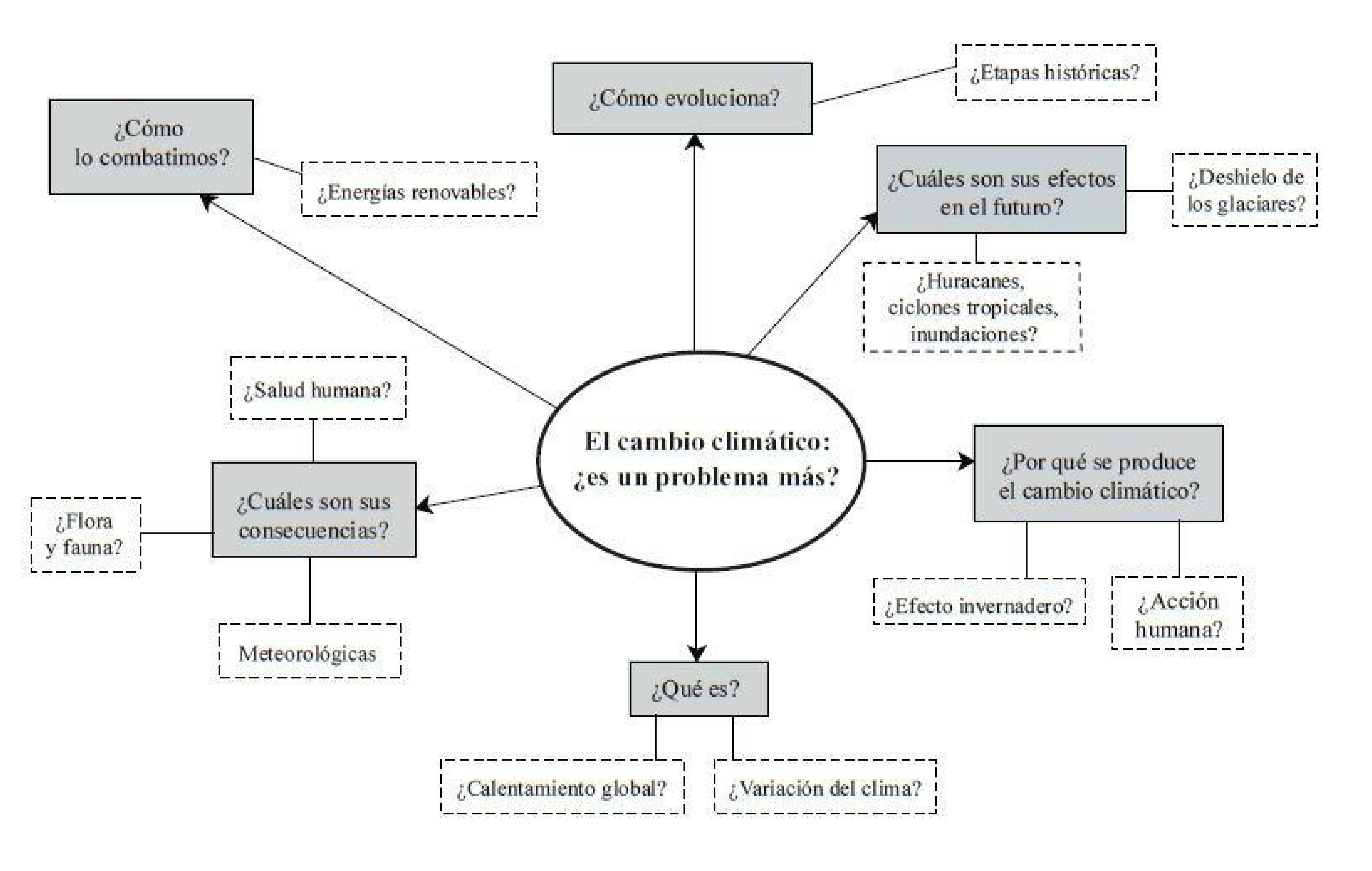


Figura 3.6. Red de problemas de la UD global: "Cambio climático" (López Ruiz *et al.*, 2007).

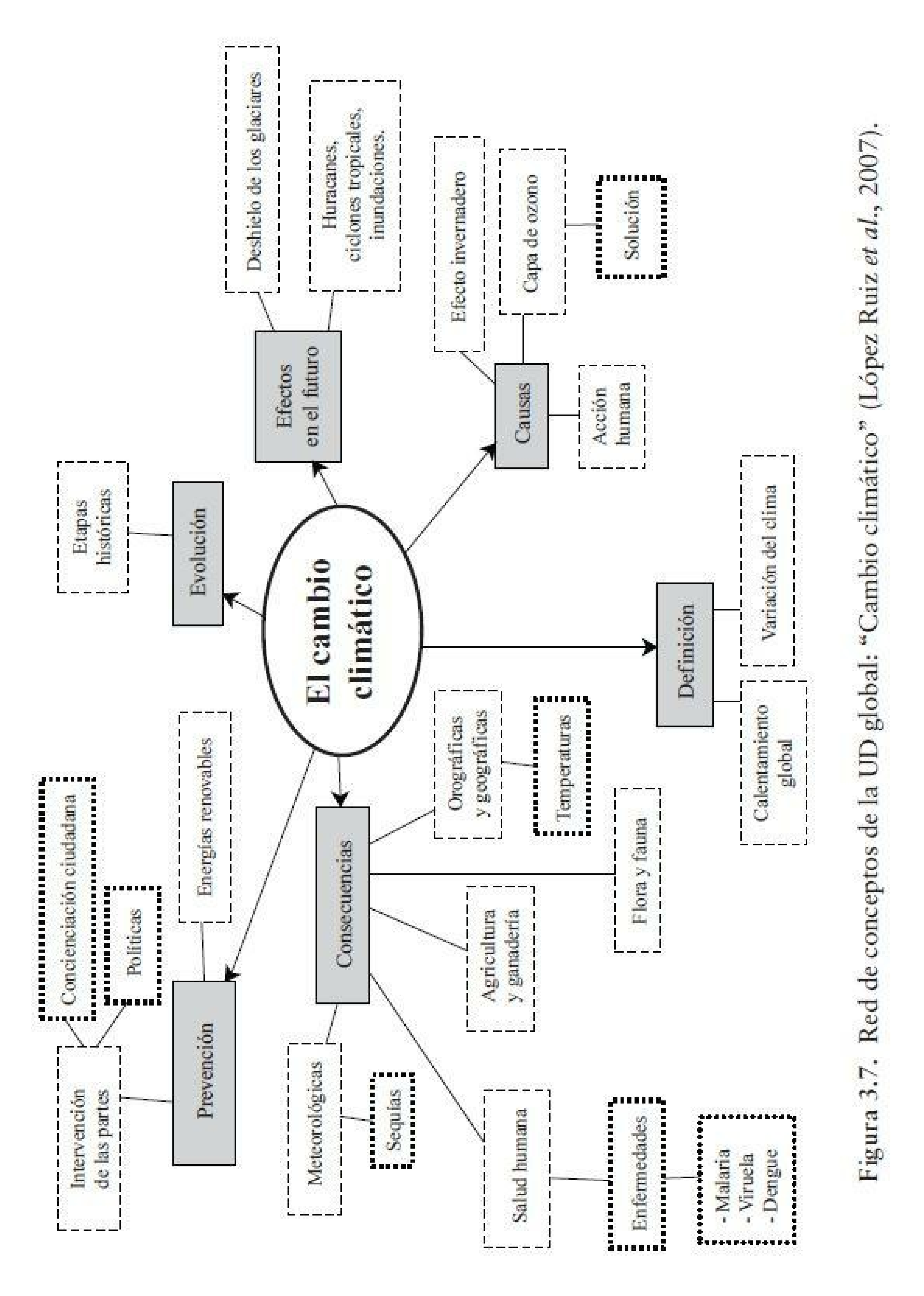


Figura 3.7. Red de conceptos de la UD global: "Cambio climático" (López Ruiz *et al.*, 2007).

Ante la heterogeneidad del alumnado, los contenidos derivados que se

desprenden del Núcleo Integrado pueden diferenciarse como respuesta al nivel de aptitud, intereses o perfil de aprendizaje del alumno. También pueden hacerlo como respuesta a cualquier combinación de aptitud, interés y perfil de aprendizaje (Tomlinson, 2005).

-La diferenciación por aptitud del contenido tiene como meta adecuar el material o la información que deben aprender los alumnos a su capacidad de leer y entender.

-La diferenciación por interés del contenido supone incluir en el currículo ideas y materiales que contemplen y amplíen los intereses de los alumnos.

-La diferenciación por perfil de aprendizaje del contenido implica asegurarse de que cada alumno disponga de un medio para abordar los materiales e ideas que se ajusten a su modo preferido de aprender.

3.6. La reconstrucción del currículo

En el último cuarto del siglo xx una sutil revolución que tuvo lugar en las ciencias sociales desafió el modelo de aprendizaje mantenido por nuestras escuelas. Los psicólogos cognitivos propusieron una visión constructivista del aprendizaje, al que ya no se concibe lineal, sino interactivo. El aprendizaje se entiende como un proceso donde los estudiantes absorben información, la interpretan, la conectan con lo que ya saben y, si es necesario, reorganizan su compresión para acomodarla. Con esta nueva forma de entender el aprendizaje, es evidente que el currículo ordinario de las escuelas necesita ser conceptualizado. Y ello es posible sólo desde una perspectiva reconstructivista, donde a través de la crítica se avance hacia formas más justas y solidarias. Una educación que estimule la crítica y la reflexión conducirá a profesores y alumnos a cuestionar, desafiar y colaborar en la creación de su propio futuro. En definitiva el reconstruccionismo confía en la transformación de los métodos instruccionales y del currículo, para que las escuelas puedan crear un mundo más democrático, justo y compasivo, que son en esencia los objetivos de fondo de la llamada educación inclusiva (escuela para todos).

La reconstrucción del currículo implica necesariamente tener presente tres perspectivas, ya que éstas tienen una relevancia especial en las prácticas inclusivas: constructivismo, teoría vigotskiana y teoría de las inteligencias múltiples (Udvary-Solner, 1996).

Los profesores que son capaces de articular, traducir e incluir una o más de estas orientaciones teóricas en su práctica diaria pueden ser más capaces de establecer ambientes de aprendizaje que sean sensibles a las necesidades de un amplio abanico de alumnos.

A) Perspectiva constructivista

Desde la perspectiva constructivista el aprendizaje es una creación del significado que acontece cuando un individuo establece conexiones, asociaciones y vínculos entre un conocimiento nuevo y uno existente. Dicho de otra forma, los que aprenden construyen su propio conocimiento. El conceptualizar la instrucción y el currículo desde un punto de vista constructivista se cruza productivamente con las prácticas de la educación inclusiva o educación para todos, esto es, el constructivismo apoya la idea de que todo el mundo está a todas horas aprendiendo y este proceso no puede ser detenido (Poplin y Stone, 1992). Desde esta perspectiva, se ha de reconocer que todos los alumnos llegan con un conocimiento diferente que es influenciado por el sustrato de sus experiencias y su práctica actual.

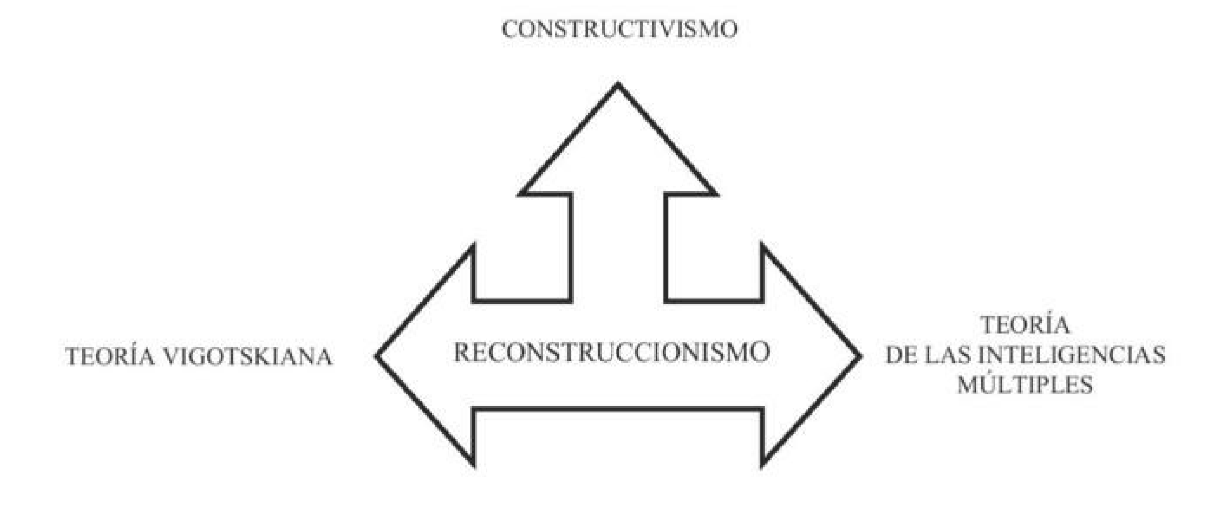


Figura 3.8. Perspectivas del reconstruccionismo.

B) Perspectiva vigotskiana

La teoría vigotskiana explora la naturaleza del aprendizaje, los entresijos de la acción humana y la influencia sociocultural sobre el desarrollo cognitivo. Los cinco postulados básicos de Vygotsky, descritos por Davydov (1995), son éstos:

1. La educación persigue el desarrollo de la personalidad del individuo.

2. La personalidad humana está unida a su potencial creativo. Para el desarrollo de ésta, el sistema educacional debe establecer condiciones para descubrir y diseñar el potencial creativo de los estudiantes.

3. Los valores internos son desarrollados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y educando a otros.

4. El profesor dirige y guía pero no impone su propio deseo al alumno.

5. Los métodos más valiosos para el proceso de aprendizaje-enseñanza de un alumno se corresponden con sus características individuales; por ello, los métodos no pueden ser uniformes.

C) Perspectiva de las inteligencias múltiples

La teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) propuesta por Gardner (1985) cuestiona la adecuación y eficacia de la conceptualización tradicional del conocimiento, la aptitud y el intelecto. Esta teoría se basa en la suposición de que varias familias de inteligencias coexisten para crear una constelación de habilidades dentro de un individuo. Este autor recomendó la consideración de, al menos, siete tipos de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, psicomotora, interpersonal e intrapersonal. Estas categorías se construyen para favorecer la valoración de las aptitudes más allá de las representaciones tradicionales de habilidad verbal, expresión escrita y razonamiento matemático.

Desde esta creencia, se defiende que todos los que aprenden, independientemente de edades y grados, elaboran el conocimiento dentro de

su propia y particular estructura mental, pudiendo tener los estudiantes unos aspectos de la memoria más desarrollados que otros. Los profesores tienen que explorar diversas formas de identificar y construir a partir de las habilidades de los alumnos, percatándose del tipo de uso que hacen de sus dotes visuales, verbales, auditivas y táctiles, y empleando métodos deductivos e inductivos combinados para el aprendizaje.

Los preceptos de las teorías anteriores (vigotskiana, constructivista y de las inteligencias múltiples) indican la importancia de los métodos educacionales centrados en el que aprende, orientados al proceso y basados en la comunicación para la creación de un currículo que englobe a todos los alumnos.

3.7. En la práctica

Para ilustrar la selección y organización de los contenidos en el contexto de una escuela abierta a la diversidad se presenta un ejemplo referido al Núcleo Integrado denominado "La guerra de Iraq".

Cuadro 3.6. Enfoque integrador

Ejemplificación de conocimientos que guardan un aire de familia
Situación de la realidad: La invasión de Iraq de 2003 ha puesto en evidencia un antes y un después en nuestra historia más reciente y, más en concreto, ha marcado un hito muy difícil de olvidar dentro la sociedad de la información y la comunicación en la cual estamos inmersos, debido al enorme impacto mediático que ha supuesto. Los alumnos de Secundaria no son ajenos a esa realidad. La presente red de problemas y contenidos se destina a 4.º de la ESO, con la intención de educarlos en la paz evitando la violencia siempre y no justificar nunca ninguna de las formas en la que se pueda manifestar.

Objetivos didácticos:

- Conseguir una visión global de la problemática de la guerra.
- Fomentar la responsabilidad sobre las causas y consecuencias que conlleva un conflicto bélico.
- Plantear proyectos que desarrollen acciones en favor de la paz.
- Reconocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y relacionarlas con las costumbres de la cultura islámica.
- Relacionar o generalizar las diferentes áreas de conocimiento.
- Explorar el avance científico y tecnológico que ha tenido lugar durante la guerra de Iraq.
- Analizar críticamente la información mediática sobre el conflicto de Iraq.
- Interesarse por las experiencias vitales de las personas en situaciones bélicas.

Conexión con los temas transversales:

- Educación para la paz y la convivencia

Conexión con las asignaturas:

- Ciencias Naturales
- Ciencias Sociales, Geografía e Historia.
- Lengua y Literatura
- Matemáticas
- Música
- Tecnología

1. *Motivación.*

Prácticamente la totalidad de los alumnos de 4.º de Secundaria se encuentran informados y sensibilizados con la guerra de Iraq; a partir de este interés, se propone el tema objeto de estudio.

2. *Presentación del objeto de estudio en su complejidad.*

Los grandes temas que surgen son la zona de conflicto, cómo afecta la guerra en general a nivel mundial y en particular a España; cuáles son los factores implicados y qué aspectos hay que tener en cuenta en una acción bélica.

Proceso de análisis: identificación y explicitación de las diferentes cuestiones que plantea el conocimiento y la intervención en la realidad

El trabajo en grupo, su puesta en común y la posterior clasificación de las cuestiones planteadas les permitirá sintetizar todas las variables y dimensiones que comporta el centro de interés.

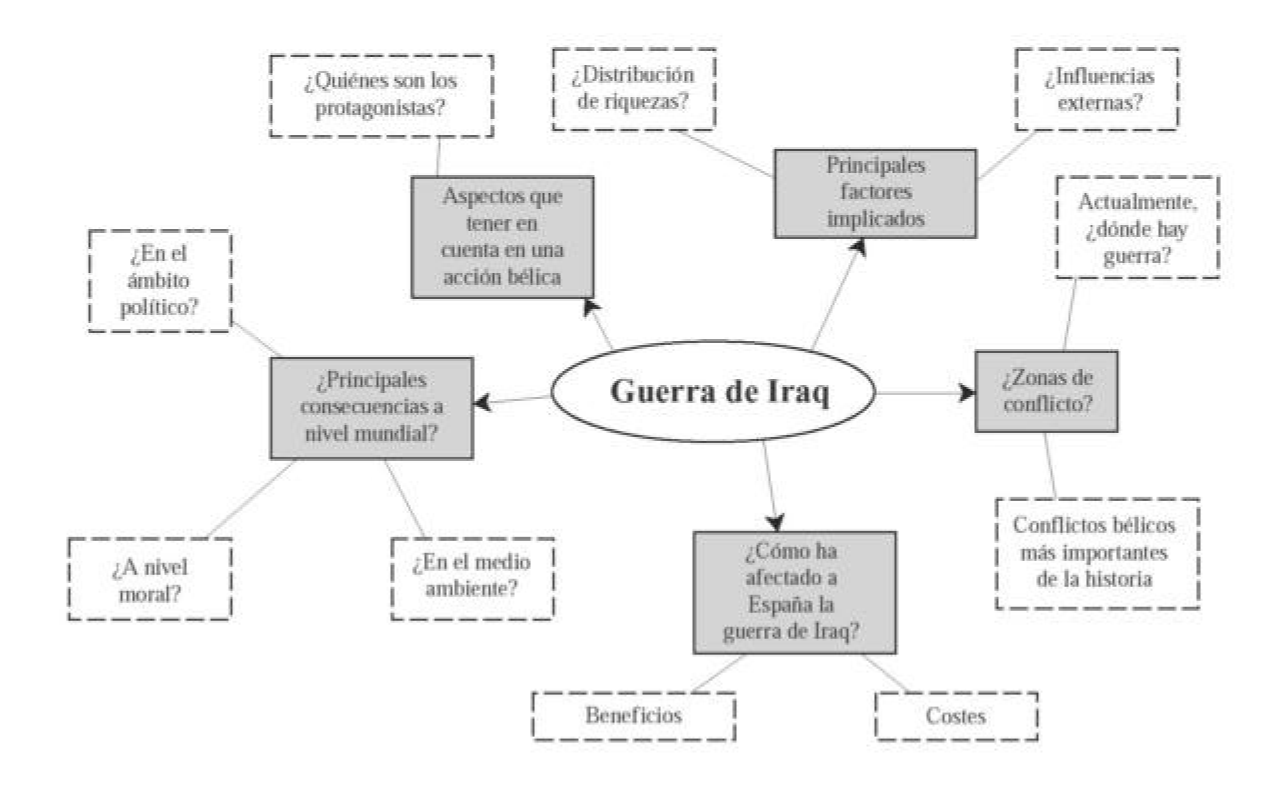


Figura 3.9. Red de problemas de la UD global: "Guerra de Iraq" (López Ruiz *et al.*, 2007).

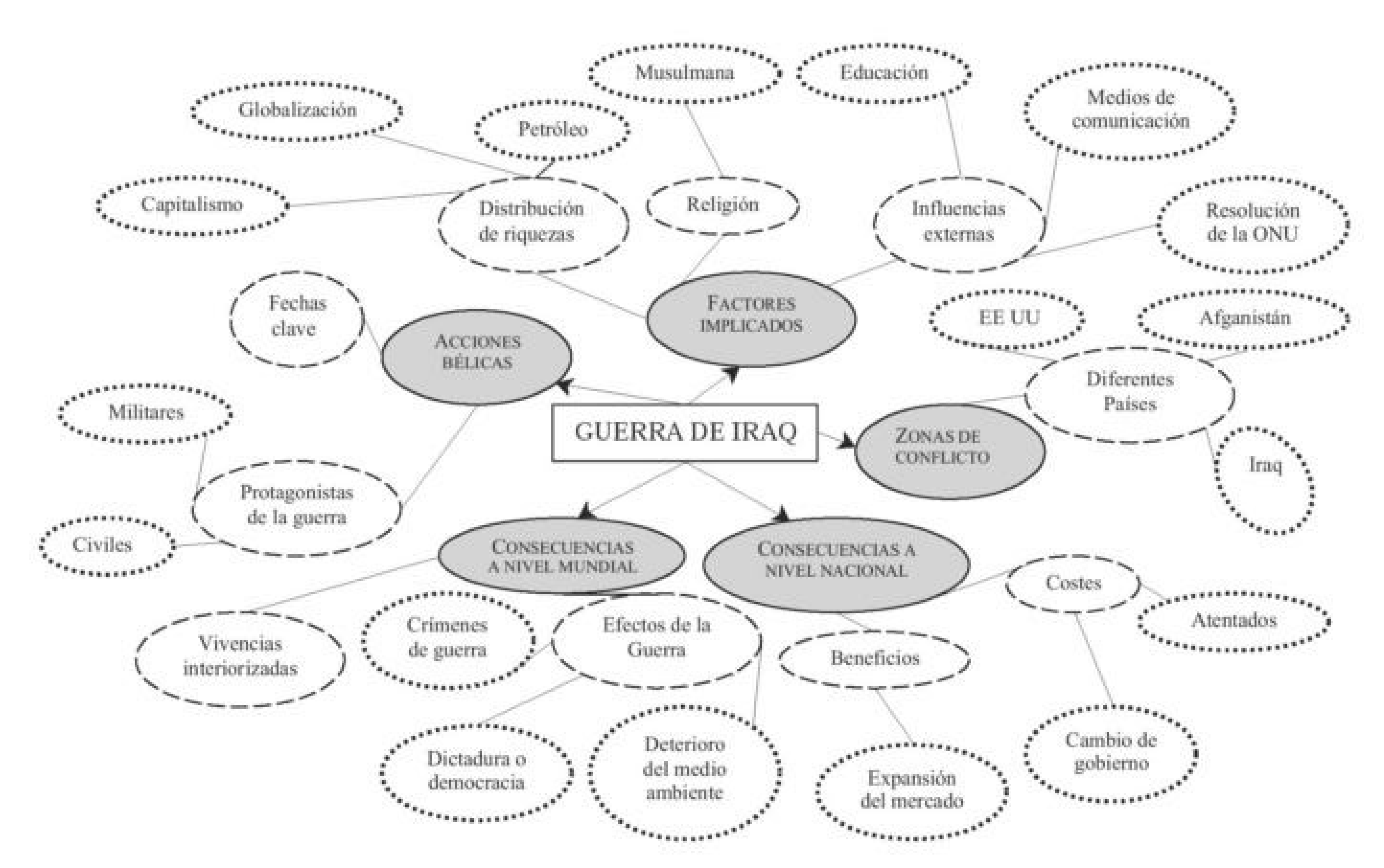


Figura 3.10. Red de conceptos de la UD global: "Guerra de Iraq" (López Ruiz *et al*., 2007).

4

Estrategias educativas: planificar y organizar según la diversidad

4.1. Transformación en lugar de adaptación

Asegurar el éxito educativo para toda la población escolar se ha convertido últimamente en el caballo de batalla de las políticas educativas para el nuevo milenio. En este sentido, las competencias clave para la vida (Rychen y Salganik, 2006) representan un apunte en esa dirección, donde la manera de entender y concebir el currículo exige una transformación de la enseñanza y la práctica educativa. Este cambio necesita que el currículo cumpla, al menos, con cinco exigencias básicas. Las tres primeras las proporcionan autores como Zabala y Arnau (2007) y son las siguientes: la conversión a competencias de los contenidos tradicionales, básicamente de carácter académico; la necesidad de formación profesionalizadora y la necesidad de una enseñanza orientada a la formación integral de la persona.

La primera exigencia se relaciona con la capacidad del alumno para utilizar, en contextos variados, los conocimientos de las distintas materias convencionales. No es suficiente saberse teóricamente un concepto, sino que lo que interesa es que el alumno sepa utilizarlo y aplicarlo en contextos variados. Es decir, no es ni más ni menos que aplicar la vertiente funcional de los contenidos, donde la palabra funcionalidad implica la utilidad de algo o para algo.

La segunda se deriva de la necesidad de una formación profesionalizadora. Los contenidos académicos tradicionales no incluyen muchos de los

conocimientos teóricos y las habilidades generales de la mayoría de profesionales. Las competencias relacionadas con el saber hacer y el saber emprender y con el trabajo colaborativo y en equipo son primordiales para la formación del profesorado, pues muchas de estas estrategias y contenidos no provienen de sus campos de formación.

La tercera, y al mismo tiempo la que conlleva un mayor nivel de exigencia, es la que hace referencia a una enseñanza que orienta sus fines hacia la formación integral de las personas. Ello implica que a los pilares del saber y el saber hacer se añadan los otros dos: el saber ser y el saber convivir. Una formación que tenga en cuenta al individuo en su globalidad entraña una profunda y radical transformación de la escuela.

La cuarta exigencia pide que los currículos sean interactivos, es decir, que planteen metas al alcance de las capacidades de cada uno. En éstos adquieren gran importancia los materiales curriculares: materiales diversificados, pero adaptados para una misma actividad. Se hace necesaria la búsqueda de actividades centrales comunes para todo el grupo de aula, donde, a partir de ellas, se programen actividades diversificadas que se adapten a los distintos ritmos de aprendizaje. Esta acomodación no implica necesariamente una actividad distinta, sino que en muchos casos lo que se diversifica es el apoyo de un adulto, los tiempos de trabajo, otro tipo de soportes (láminas, nuevas tecnologías de la información y la comunicación, mapas conceptuales, esquemas...).

La interactividad se compromete con la construcción de un modelo de cooperación en el aula y en el centro, que forma al alumnado para efectuar elecciones informadas y reflexionar sobre sus consecuencias; diseña actividades que pueden ser realizadas con éxito por todo el alumnado de los diversos niveles de aprendizaje. Ello supone una serie de ventajas sobre la enseñanza tradicional: las soluciones son acordes con la complejidad de los fenómenos y problemas, permiten optimizar recursos humanos y materiales, favorecen la transferencia de conocimientos entre unos alumnos y otros, facilitan al profesorado la adquisición de pautas innovadoras de actuación en el aula y favorecen la continuidad y normalización de las acciones una vez que se han experimentado.

La quinta y última exigencia está relacionada con la aceleración para la transformación. En palabras de Gotor (2008: 120):

> Aceleración porque, independientemente de que las metodologías que utilizamos permiten aprender más y más rápido, "aceleración" es un símbolo de energía para toda la comunidad educativa, lo que hace que muchos de nuestros alumnos/as se fijen por fin en la universidad. Y "transformación" porque hay una relación directa entre nivel de estudios y exclusión social.

Desde esta óptica, el cambio que se propugna debe venir de la mano de la introducción de nuevas metodologías y estrategias didácticas. Un currículo para la diversidad, con estos niveles de exigencia, nos lleva inexorablemente a construir una escuela abierta a la diversidad, que enseñe y eduque a nuestros alumnos en el contexto y la realidad del siglo xxi al máximo de sus posibilidades.

4.2. Planificación y organización del currículo en el marco de la diversidad

La idea de que más importante que enseñar matemáticas es enseñar el gusto por las matemáticas y los métodos por aprenderlas, así como su aplicación en nuestra vida cotidiana, es la idea que preside toda la investigación centrada en competencias, y, por consiguiente, la transformación de la enseñanza.

Es en este contexto de cambio donde las estrategias didácticas deben constituir la dimensión práctica de la enseñanza y, en consecuencia, su aspecto más funcional. Éstas son un ele mento más de las decisiones que toma el profesorado al organizar situaciones prácticas en el aula: decisiones con respecto al tipo de tarea que propone al alumno, la gestión del tiempo y del espacio, la organización y secuenciación de los contenidos, la presentación y uso de materiales, la metodología que seguir, las ayudas pedagógicas, etc. Es decir, iniciar, por parte del docente, un proceso meditado y reflexivo sobre qué normas y qué aspectos son importantes para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma que "todos" los alumnos adquieran las competencias necesarias en las mejores condiciones posibles. Como subraya Bolívar (1999) cuando afirma que la estrategia articula una

secuencia de componentes en planes operativos de acción.

Ahora bien, toda enseñanza puede dar lugar a un aprendizaje, y no todo aprendizaje viene provocado por la enseñanza (Fenstermacher y Richardson, 2000). Así, una buena enseñanza puede dar lugar a un aprendizaje efectivo, pero no garantiza que suceda en todos los casos o individuos. Más bien una estrategia didáctica debe crear un contexto o situación suficientemente rico o provocador como para dar lugar a aprendizajes. En este sentido, las estrategias que se apliquen tienen que ser gratificantes, satisfactorias y formativas tanto para quien aprende como para quien enseña.

En páginas anteriores se ha tratado cómo los contenidos del currículo tradicional se han centrado, y todavía hoy día se sigue haciendo, en la adquisición de conocimiento útil y de habilidades básicamente instrumentales o de conocimientos recientes, pero aprender a resolver problemas, tomar decisiones, utilizar eficazmente los recursos del aprendizaje, aprender a pensar, aprender a aprender es mucho menos frecuente.

Por ello, la puesta en práctica de un currículo que dé respuesta a la diversidad del alumnado, en la medida que identifique aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de la vida, exige colocar el centro de atención en el profesor y en el alumno. Con relación al profesor, es necesario el establecimiento de un sistema bien organizado de estrategias de enseñanza que permita dar a los alumnos las oportunidades y los apoyos necesarios para alcanzar las competencias, al mismo tiempo que se asegure el derecho de todos a contar con las mismas oportunidades para aprender y a compartir y beneficiarse de una misma educación. Y ello sabiendo que, si toda actuación docente debe estar impregnada de medidas de atención a la diversidad, debemos partir de la idea de que no hay estrategias especiales para determinados alumnos, sino que las estrategias de aprendizaje deben responder a la naturaleza de los contenidos y encontrar su significado sólo en el contexto de la accesibilidad al currículo y la flexibilidad.

4.2.1. Estrategias de planificación

La planificación se refiere a las acciones llevadas a cabo para realizar planes y proyectos de diferente índole. El proceso de planificación sigue un conjunto de pasos que se establecen inicialmente, y quienes lo realizan hacen uso de las diferentes expresiones y herramientas con que cuenta la planificación. Ésta haría realidad los planes desde su concepción y, si es el caso, la operación en los diferentes niveles y amplitudes del planeamiento.

En el ámbito educativo, la planificación es una actividad que no sólo comienza con los alumnos, sino que vuelve continuamente a ellos para, de este modo, irnos haciendo eco de nuevos temas y preocupaciones. Planificar permite decidir qué hacer, cómo hacerlo, con qué materiales o medios contamos, cuánto tiempo tenemos, qué queremos que aprendan los alumnos, etc.

La planificación y la enseñanza es una tarea de equipo, ya que permite a los docentes compartir conocimientos entre sí. Los profesores que planifican teniendo en cuenta las capacidades y necesidades de sus estudiantes, y que además son flexibles mientras enseñan, son más eficaces especialmente en estimular el pensamiento más complejo, que aquellos otros que realizan una planificación programada con todo detalle, centrada en objetivos operativos y en la enseñanza de datos (Darling-Hammond, 2001). Planificar teniendo en cuenta a todos los miembros de la clase es una tarea compleja que implica organización, preparación y puesta en práctica de nuevas estrategias y recursos, a la vez que se procura un ambiente responsable y sensible.

A la hora de planificar un proceso de enseñanza-aprendizaje se hace necesario tener en cuenta una serie de estrategias (véase la figura 4.1).



Figura 4.1. Estrategias de planificación.

A) Conocer y establecer criterios de acción

Antes de comenzar un proceso de enseñanza-aprendizaje, lo primero que se debe hacer es planificar, es decir, conocer unos determinados criterios de acción y tomar una postura inicial, siendo necesario para ello saber de dónde se parte. La enseñanza no es una aventura, no se improvisa.

Los docentes, cuando planifican, no parten de la nada. El currículo nunca parte desde cero. Es una construcción y las construcciones se levantan, se adornan y se enriquecen. El mundo curricular nunca comienza desde la nada. Hay tradiciones, documentos anteriores, debates, realizaciones, mentalidades, necesidades y demandas. En esta línea, se podría efectuar un listado de realizaciones que, desde una perspectiva social, son consideradas generalmente como positivas:

-Conexión con el entorno. Las instituciones educativas, en general, han estado conectadas con el entorno. Son múltiples las relaciones del centro con diversos entornos y estas relaciones se van modulando dependiendo de lugares, niveles educativos, tradiciones propias, etc.

-Atención ala diversidad. La diversidad es un concepto genérico que engloba diferentes realidades: culturas, intereses, procedencia, capacidades, etc. Para que un currículo común básico sea útil a todos los ciudadanos se necesita partir de realidades para potenciar al máximo las posibilidades. El respeto a la diferencia debe estar unido a la provisión de ayudas y apoyos para avanzar en el desarrollo sin marginar ni postergar.

-Normativa. Es necesario tener en cuenta nuestro marco normativo: la Constitución y los Estatutos de cada una de las Comunidades Autónomas, las diferentes leyes educativas y su normativa, la documentación oficial emanada de la administración educativa, etc. Una vez conocido y analizado nuestro marco normativo, debemos conocer también cuáles son nuestras disposiciones personales, es decir, nuestros conocimientos científicos, pedagógicos y didácticos del ámbito de aprendizaje correspondiente; nuestra experiencia profesional y personal; nuestros intereses y motivaciones.

-Los alumnos. Es necesario conocer a los alumnos (edad, procedencia, niveles y estructura familiar, antecedentes académicos, intereses, capacidades, etc.), así como los recursos de que disponemos (si son escasos, o por el contrario son muchos y variados).

Perfilada esta situación de inicio, pasaremos a un segundo apartado en el marco de la planificación.

B) Conocer a todos los alumnos y evaluar sus necesidades

El proceso de enseñanza y aprendizaje de alumnos y alumnas se dirige hacia el logro de una serie de objetivos valiosos, lo que implica partir de un "estado inicial', que debe conocerse, sobre el que se irán operando los cambios producidos por la enseñanza y el aprendizaje.

El conocimiento de los niveles, características y necesidades de los alumnos permitirá tomar una serie de decisiones relativas a planificar y programar las actividades docentes, adoptar medidas de atención ala

diversidad en el aula, metodologías que emplear, etc.

Evaluar las necesidades de los alumnos requiere fundamentalmente saber qué competencias curriculares tiene el alumno, cuál es su estilo de aprendizaje y qué intereses y motivaciones tiene, si pertenece a minorías étnicas, culturales, a grupos sociales desfavorecidos, etc. A partir de ahí, se deben realizar preguntas tales como ¿cómo presentar el contenido de forma que le resulte interesante?, ¿cómo aprende mejor este grupo en particular?, ¿es mejor la explicación del profesor, o aprenden más de un montón de preguntas y de la interacción con otros estudiantes?, ¿aprenden más de actividades de clase en las que tienen que participar? Realmente se debe conocer muy bien a los alumnos y saber cómo aprenden.

Para que cualquier enseñanza sea efectiva y, por tanto, para que el aprendizaje tenga lugar es fundamental que se parta de lo que el alumno sea capaz de hacer. Sólo a partir de esto, el alumno podrá construir con seguridad los nuevos aprendizajes.

Hablar de evaluación curricular o evaluación de la competencia curricular es hablar de lo que el alumno es capaz de hacer con respecto a los contenidos de enseñanza que se recogen en el currículo. En la evaluación de la "competencia curricular", los referentes constituyen las capacidades de carácter conceptual, de procedimiento, afectivas, sociales y personales; sin embargo, éstas necesitan de una mayor concreción en los criterios y subcriterios de evaluación en cada una de las áreas curriculares. Estos criterios son los que señalan el grado de desarrollo que se espera del alumno respecto de las capacidades reseñadas en los objetivos generales. Corresponde al equipo educativo el establecimiento de dichos criterios de evaluación para cada uno de los ciclos de las etapas educativas, funcionando como indicadores en los instrumentos de evaluación que se elaboren al efecto.

Autores como Martínez y Calvo (1996) señalan las situaciones y aspectos en los que la evaluación de la competencia curricular es especialmente útil:

-Facilita la observación y registro sistemático del grado de consecución y

asimilación de los distintos objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos en el currículo.

-Posibilita la valoración del estilo de aprendizaje del alumno y la reflexión sobre la necesidad de introducir variables, que conformarán el modelo metodológico adecuado a las posibilidades del alumno.

-Facilita situar al alumno en el punto de partida adecuado para el inicio de aprendizajes posteriores.

-Hace tomar decisiones adecuadas a la adaptación o adecuación curricular en sus distintos aspectos.

-Los resultados de la evaluación de la competencia curricular permiten predecir la posibilidad de éxito de un alumno en un curso lo que, desde el punto de vista compensador, permite promover los recursos necesarios que minimicen el riesgo de fracaso.

Con respecto a los estilos de aprendizaje, se sabe que los alumnos difieren unos de otros por la forma de aprender y en los procesos cognitivos que ponen en marcha cuando realizan tareas académicas. Es importante tener en cuenta esta diversidad a la hora de organizar la docencia. Los estilos de aprendizaje nos describen preferencias individuales en relación con las situaciones que los estimulan, siendo por ello fundamental identificar las características de los aprendizajes más exitosos, así como la mejor manera para desarrollarlas.

Kolb (1984) diseñó el Inventario de Estilos de Aprendizaje (IEA), que describe cuál es la preferencia de cada individuo a la hora de aprender y señala qué estilo de aprendizaje le resulta más natural. El estilo de aprendizaje plantea a los educadores la necesidad de ofrecer a los alumnos una gran variedad de situaciones de aprendizaje, entre las que se pueden elegir la posibilidad de ofrecer al estudiante diferentes métodos alternativos o complementarios a la enseñanza tradicional.

Son muchos los factores que configuran el estilo de aprendizaje, entre ellos, y a modo de ejemplo, podemos citar: las condiciones fisicoambientales

(sonido, luz, temperatura, ubicación...) en las cuales trabaja con mayor comodidad el alumno; agrupamientos donde realiza mejor las tareas; tiempo de concentración; estrategias que emplea para la resolución de tareas reflexivas/impulsivas, recursos que utiliza, tipos de errores más frecuentes, ritmo de aprendizaje...; actividades que más le interesan y, por consiguiente, le motivan; conocer sus intereses y motivaciones personales; qué refuerza al niño; cuál es el autoconcepto que tiene el alumno; para evitar la frustración, graduar la actividad; etc.

C) Diversificar: ofrecer diversas formas de entrada al currículo

Conociendo los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, sus niveles de competencia curriculares, sus intereses y motivaciones se podrá adecuar el currículo a las características personales de cada uno. En otras palabras, sólo conociendo las medidas corporales y el gusto o preferencia de un cliente, el sastre estará en condiciones de confeccionarle un traje con las mayores garantías de éxito.

En el ámbito educativo ocurre algo parecido, tener información acerca de los alumnos permitirá que ocurra una enseñanza efectiva y capaz de implicar a los estudiantes en las tareas y en el aprendizaje. Así pues, se deberá proporcionar a cada estudiante un modo específico para aprender de forma lo más rápida y profunda posible, con la idea de que alcancen metas por encima de sus expectativas. No es ni más ni menos que propiciar diversas alternativas. Y ello sólo es posible sobre las bases de una educación diversificada.

Esta forma de entender la educación no es una idea nueva sino una lógica comprensión sobre los modos en los que los niños aprenden. Si sabemos que cada uno aprende de forma diferente, tendremos que diversificar la enseñanza. Diversificar es adaptar, adecuar la enseñanza a los intereses de cada alumno (Tomlinson, 2001).

En nuestro entorno, el concepto de adaptación curricular no se corresponde con la idea de diversificación curricular que se intenta transmitir en estas páginas. La adaptación curricular en la mayoría de los casos implica el

desarrollo de un currículo paralelo, por parte del alumno, donde éste realiza actividades que no se corresponden con las que realiza el resto de sus compañeros. En palabras de García Pastor y Gómez Torres (1998: 105):

> Cuando hablamos de adaptar el currículo, lo hacemos en contra de una tendencia individualizadora que ha hecho que lo que algunos alumnos han aprendido en la escuela haya sido tan diferente a lo que han aprendido otros, que sus posibilidades ante el futuro también han resultado ser muy diferentes.

Este currículo adaptado recorta contenidos, lo que supone limitar las posibilidades de desarrollo. Diversificar supone, en primer lugar, pensar en el alumno y, en segundo, responder a sus necesidades desde la base de un currículo común. Establecer diversas formas de acceso al currículo es una estrategia de sentido común por diferentes razones. Por un lado, porque hoy día se sabe que los distintos alumnos aprenden mejor de maneras diferentes, que la individualización de la enseñanza no pasa posiblemente por enseñar uno a uno de la misma manera, sino a cada uno según sus características. La diversificación curricular implica necesariamente acomodación y facilitación de aprendizaje a todos los alumnos. El docente debe ir abriendo caminos entre sus alumnos. Caminos marcados por la "conciencia del límite", es decir, siendo consciente de dónde puede llegar cada niño o niña, porque si las expectativas son muy altas o, al contrario, son muy bajas, se puede convertir en un camino de frustración.

D) Disponer y preparar los recursos necesarios

La escuela debe generar sus propios recursos. Una escuela que no genere recursos está muerta. Durante muchos años el único recurso educativo con que ha contado la escuela era el libro de texto y la pizarra, que condicionan las actividades educativas que se realizan y los procesos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo que establecen la forma y la secuenciación de las tareas, los temas culturales que merecen la pena, así como la forma y el contenido de la evaluación (Torres Santomé, 1996).

Si se está convencido de la necesidad de una enseñanza más activa, de las

ventajas del trabajo colaborativo, de la utilización de una gran variedad de recursos didácticos, por qué muchos profesores siguen encontrando en el libro de texto un gran aliado. La construcción de un currículo para la diversidad exige necesariamente una gran variedad de materiales (desde libros y monografías temáticas, pasando por revistas y periódicos locales y escolares, colecciones de fichas, fotografías, colecciones de maquetas y planos, juegos de mesa, programas de ordenador, etc.) y, además, que éstos entre sí se adecúen a las características de todos y cada uno de los niños que los van a utilizar.

La creación de materiales y su adecuación a las características de los alumnos constituyen una premisa primordial en toda enseñanza acorde con la diversidad, por dos razones fundamentalmente: la primera, por constituir un factor de motivación hacia el propio alumno y la segunda, por ser un aspecto muy importante de implicación hacia las tareas escolares.

4.2.2. Estrategias de organización

La organización es el escenario que alberga las actividades y en el que se desarrolla la convivencia. Es también el requisito que hace viable llevar a la práctica los postulados que pretenden conjugar el respeto a la igualdad y la necesaria atención a la diversidad.

En la actualidad la organización predominante en nuestras escuelas facilita un proceder homogéneo. Los alumnos y alumnas son distribuidos en grupos de edad (como si todos los que tienen la misma edad tuvieran las mismas capacidades y destrezas), se pone en marcha una metodología idéntica para todo el grupo, se hacen módulos horarios iguales para todos. Incluso la legislación es la misma y ha de ser cumplida en el mismo tiempo y de la misma forma para todos los centros (Santos Guerra, 2002). En este sentido, Muñoz Martínez (2000: 155) manifiesta:

> La diversidad de necesidades y características sociales y personales que presenta el alumnado universalmente y obligatoriamente escolarizado hasta los 16 años requiere respuestas organizativas mucho más dinámicas que las que ofrece la escuela actualmente.

La organización es importante no sólo porque hace posible el logro de metas diversificadas para cada alumno, sino porque en sí misma es una fuente de aprendizajes. A continuación se presentan una serie de estrategias organizativas encaminadas a facilitar el desarrollo de un currículo para la diversidad del alumnado (véase figura 4.2).

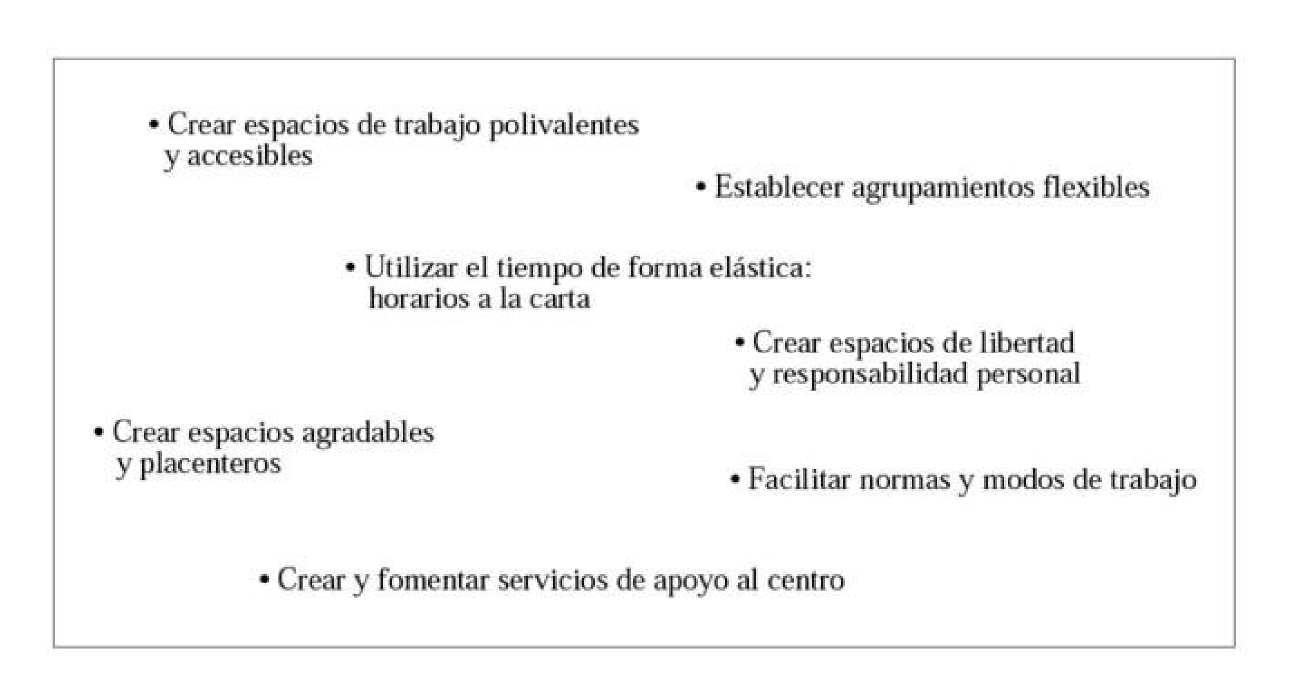


Figura 4.2. Estrategias de organización.

A) Crear espacios de trabajos polivalentes y accesibles

El espacio es el lugar donde se desarrollan las actividades de enseñanza-aprendizaje. Si buscamos diseñar un espacio que genere las máximas posibilidades de atención a la diversidad, habremos de fijarnos en los siguientes aspectos:

-Características del alumno.

-Exigencias derivadas de dichas características y de sus necesidades.

-Que sea un espacio que posibilite el desarrollo del aprendizaje.

-Que genere posibilidades de establecer relaciones.

-Que permita el trabajo colaborativo en las diversas tareas.

-Que propicie posibilidades de autonomía, afectividad, movimiento, juego, descubrimiento y conocimiento.

Todos los espacios del centro deben estar dispuestos de forma que el alumno pueda realizar con soltura todas las actividades encaminadas al desarrollo personal, al aprendizaje y a la convivencia, así como ser agradables y placenteros ya que el alumno ha de permanecer en su interior una gran parte del día y de su vida. Los espacios en la escuela deben estar intercomunicados para facilitar la integración, la globalización y las actividades socializantes, lúdicas y recreativas. La diversificación de estos espacios es lo que permite a los alumnos y alumnas entender que el aprendizaje no se da sólo dentro de las cuatro paredes del aula.

En la adecuación de los espacios de la escuela debe implicarse el profesorado, el alumnado, los padres y, especialmente, el personal de servicios (Masalles y Rigol, 2000). Estos autores consideran tener presente:

-La versatilidad de los espacios, evitando una definición rígida y única que disminuye la posibilidad de utilización por parte del profesorado o del mismo alumnado. Es conveniente, para ello, formular acuerdos de centro que permitan la multifuncionalidad y modificarlos según las necesidades.

-Pensar dónde aprenden los niños (en el espacio común, individual, en los flexibles...) y cómo se concibe la integración en los diferentes espacios para el aprendizaje. Se puede pensar en espacios compartidos entre diferentes aulas, espacios fuera de clase pero dentro de la escuela o los espacios externos del edificio escolar.

El espacio puede organizarse de muchas maneras para colocar los materiales y el mobiliario, pero siempre es conveniente que cumpla tres premisas básicas (Muntaner, 1998):

1. Los recursos y materiales deben estar al servicio de las actividades propuestas.

2. Los recursos tienen que estar disponibles para que los alumnos puedan acceder directamente a ellos en cualquier momento, para favorecer su autonomía y responsabilidad ante sus propios aprendizajes.

3. No se requieren materiales y equipamientos sofisticados ni distintos a los utilizados en los programas tradicionales, la diferencia radica en la relevancia que damos al contexto de aprendizaje como factor básico para el desarrollo del individuo.

En definitiva, los espacios abiertos a la diversidad del alumnado deberán ser polivalentes, no muy estructurados; motivadores, que inciten a la creación; que fomenten la sociabilidad; que no pongan en peligro la creatividad; que respondan al momento en el que se encuentra el niño y sus necesidades y que sean objeto claro de aprendizaje.

B) Establecer agrupamientos flexibles. Fomentar el trabajo en equipo

Los agrupamientos flexibles son un modo organizativo y didáctico de agrupar a los alumnos y alumnas según criterios tales como niveles de aprendizaje; ritmos de trabajo; capacidades en determinadas áreas curriculares, principalmente las instrumentales; durante toda la jornada escolar o en determinados espacios temporales... Es un modo de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje que consiste en reorganizar la estructura del grupo-clase durante determinados períodos de tiempo de la jornada escolar en función de contenidos, modalidades de enseñanza y características de los alumnos (Albericio, 1997).

Pensar que sólo el agrupamiento de los alumnos va a modificar las condiciones de aprendizaje es algo ingenuo, por lo que habrá que plantearse cambiar otros elementos que confluyen en el proceso y que, en coincidencia con el tipo de agrupamiento, van a configurar una estrategia especialmente apta para la atención a la diversidad.

Precisamente a través de una organización flexible, el sistema educativo podrá adaptarse mejor a las necesidades educativas de los alumnos. Aunque no siempre esta modalidad organizativa se ha utilizado con esta intención,

sino más bien al contrario, la reestructuración de los grupos se ha hecho frecuentemente en pos de una búsqueda de mayor homogeneidad y favorecimiento de una mejora del rendimiento en grupos más pequeños y más homogéneos (Berruezo, 2005).

La metodología de talleres es una de las modalidades que se puede desarrollar con agrupamientos flexibles. Esta metodología supone la realización simultánea de diversas actividades y el paso rotativo de pequeños grupos de alumnos por los talleres, hasta los "grupos de nivel", que pretenden asignar a los alumnos a los grupos en función de su nivel curricular, en el área determinada que se trate. Lo importante de esta metodología es, precisamente, la flexibilidad de los grupos, que hace que los alumnos no estén siempre formando el mismo equipo, sino que éstos cambien en función de diversas variables, constituyendo, así, un verdadero sistema polifacético y diversificado. Este modelo organizativo permite que se desarrollen diferentes itinerarios y que los tiempos dedicados a los aprendizajes puedan ser variables para las diferentes propuestas curriculares. Del mismo modo, la metodología puede ser cambiante en función del grupo, así como de los materiales didácticos que se utilicen.

Los agrupamientos flexibles pueden resultar adecuados para luchar contra el fracaso escolar y las dificultades de aprendizaje que presentan algunos alumnos, pero ello supone contar con la heterogeneidad de los sujetos en la constitución de los grupos, como premisa irrenunciable, pues de lo contrario lo que planteamos es una clasificación de los alumnos en función de sus capacidades.

Entre las constataciones pedagógicas, resultado de investigaciones científicas (Albericio, 1994: 55-56), que pueden atribuirse a las agrupaciones flexibles, se encuentran las que permiten afirmar, en relación con el trabajo de los alumnos, que aquellos que "trabajan en agrupaciones flexibles encuentran elementos organizativos que permiten y favorecen su progreso de una manera diferenciada en mayor grado que los que trabajan en grupos no flexibles". Esto es, ofrecen más facilidades organizativas para el tratamiento de la diversidad.

Por desgracia, en nuestro contexto, las actividades de enseñanza-aprendizaje que normalmente se realizan en ella son muy dependientes del maestro. Los alumnos tienen que estar siempre pendientes de las indicaciones del maestro y se les da poco margen para actuar de manera autónoma y tomar decisiones. Normalmente el maestro sigue asumiendo un elevado protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se debe procurar una mayor autonomía del alumno en el aula disminuyendo el protagonismo del maestro en beneficio del alumnado, que funciona en el aula sin la necesidad de una supervisión constante por parte del maestro. Al igual que los maestros colaboran en el aula, los alumnos realizan gran parte de las actividades del aula colaborando entre ellos, aprovechando las enormes posibilidades que la cooperación brinda al aprendizaje (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Pujolás, 2004).

El trabajo en equipo potencia, sin duda, el proporcionar diferentes entradas de información al alumnado de manera múltiple y diversificada. Explicar al alumnado que con frecuencia no se puede elegir al compañero con quien trabajar ayudará a formar los grupos dirigidos. Conviene aprender a trabajar con diferentes personas y como consecuencia de esto los grupos irán cambiando a lo largo del curso.

Ballester (2002) establece las claves para formar un grupo equilibrado de cuatro componentes según la evaluación inicial:

1.Un alumno avanzado.

2.Un alumno de nivel medio de carácter más activo.

3.Un alumno de nivel medio de carácter más pasivo.

4.Un alumno de adaptación curricular o problema disciplinar.

Cómo formar parejas:

1.Un alumno más avanzado.

2.Un alumno de adaptación curricular o problema disciplinar.

1.Un alumno de nivel medio de carácter más activo.

2.Un alumno de nivel medio de carácter más pasivo.

1.Un alumno más avanzado.

2.Un alumno de nivel medio.

Nos puede interesar una pareja para un trabajo de alto nivel o punta.

1.Un alumno más avanzado.

2.Un alumno más avanzado.

C) Utilizar el tiempo de forma elástica: horarios a la carta

La atención a la diversidad obliga, además de modificar los aspectos curriculares de la educación, a atender dimensiones como las referidas a los horarios. Una organización más flexible requiere la sustitución de los procesos de temporalización habitualmente rígidos por la realización de calendarios y horarios con la posibilidad de alterar en cualquier momento su propia estructura y organización.

El criterio de flexibilización ha de permitir organizar variaciones en los horarios y en su distribución, siendo necesario, para ello, entablar discusiones en los propios centros. Una utilización eficaz del tiempo tiene que permitir al profesor disponer de más tiempo para favorecer la atención individualizada de sus alumnos, pues aumenta la autonomía y la responsabilidad del grupo en cuanto a sus aprendizajes.

D) Crear márgenes o espacios de libertad y responsabilidad personal

La conflictividad ha ido aumentando en todos los niveles educativos durante los últimos años y debe ser abordada con seriedad, rigor y en profundidad. Hoy se presenta el problema de los conflictos, pero el conflicto, en sí mismo, no es ningún problema. Los conflictos son parte inherente de la convivencia entre personas, aunque por lo general se los considera negativos

y a las personas que los generan y desarrollan, conflictivas.

Los modelos de disciplina que se basan en la responsabilidad asumen el conflicto como parte natural de la vida, donde el rol del educador se transforma de vigilante a facilitador. Los docentes deben transmitir valores, actitudes y comportamientos responsables.

Enseñar en la responsabilidad puede considerarse como otra tarea más de las tantas que se le demandan a la escuela. La responsabilidad contribuye a aumentar la autoestima y por consiguiente la eficacia del alumno. Un modo de no convocar conflictos puede ser el adelantarse a ellos, permitiendo espacios y tiempos de libre disposición. La escuela tradicional considera sólo digna la postura de estar sentado y apenas se permite a los niños estar de pie, y mucho menos caminar o acostarse en una clase. El problema no está cuando un niño se levanta, sino para qué se levanta y cómo está de pie y camina.

Conflicto y tensión van de la mano. Un niño distendido será menos proclive a los conflictos; un ambiente relajado en clase suavizará las crispaciones emergentes. De ahí la importancia de la autoconcepción de momentos de pausa y tiempos de descanso.

E) Crear espacios agradables y placenteros

El alumno pasa la mayor parte del tiempo en el aula, de esto se deriva que este espacio tenga que convertirse en un espacio agradable, placentero y familiar. El aula se tiene que convertir en un lugar lleno de vida y colorido. Clases habitables y habitadas, cálidas y siempre con una agradable sensación de hogar.

La organización del espacio y la decoración no son una mera añadidura, sino que conforman todo un entorno o ámbito energético que afecta a quienes están en él.

La disposición del aula ha de favorecer, en sí misma, la serenidad, la disposición al trabajo y al sosiego, el encuentro interpersonal, los intercambios relacionales y, sobre todo, la alegría de estar. La clase no puede

ser nunca un espacio cerrado. El lugar donde se desarrolle un currículo acorde con la diversidad necesita que sea un lugar abierto, que promueva todo tipo de aperturas (de uno mismo, a las otras clases o grupos, a la familia, al entorno cercano... e incluso al lejano).

Cada alumno tiene y necesita de su "espacio personal' pero también se siente propietario y responsable de los "espacios comunes". El aula se convierte así en continente y contenido de todo lo que se hace y se vive, estructurándose en función del trabajo que se desarrolla: espacios para conversar, para escribir, para leer, para jugar, para asambleas, etc. (Toro, 2006).

Un aula limpia y ordenada invita al aprendizaje. Tener ordenada la clase es mucho más que apartar las cosas o quitarlas de en medio para no tropezar con ellas, es buscar el lugar preciso para cada cosa y en el que ésta, no sólo sea más fácilmente localizable sino que también adquiera su presencia y prestancia. Es decir, ubicar con sentido, con un sentimiento consciente e intencional, no en el primer lugar que nos caiga en mano, sino en "su sitio".

Aulas decoradas con las producciones de los alumnos, con fotos de experiencias vividas como grupo, con murales, con plantas... Cuando se convive con ellos su alcance no se agota en su forma sino que trasciende y va más allá de su silueta física, prolongándose hasta el espacio que los alberga y a la conciencia de quienes lo contemplan o hacen algún uso de ellos.

Una clase es un microcosmos en el que conviven, se afectan y se interrelacionan múltiples espacios y dimensiones: el espacio físico del aula (amplitud, distribución, funcionalidad, orden, decoración...), el espacio relacional, el espacio sonoro (ambientación musical favorecedora de las diversas actividades o momentos; el cuidado de las emisiones sonoras en lo que se refiere a la velocidad, ritmo, tono, volumen, e interacciones verbales), el espacio del otro (como lugar sagrado e inviolable), el propio espacio interior (el que nos pertenece y podemos pensarlo y sentirlo).

> Cuando vivimos y habitamos los diferentes espacios como -espacios de energía - y como - acontecimientos para el encuentro-, ya

> no nos limitamos a estar junto a las cosas y a las personas sino que convivimos con ellas (Toro, 2005: 47).

Los objetos que pueblan la clase son mucho más que simples volúmenes que invaden u ocupan un espacio, son elementos que se integran en el desarrollo de los mismos y facilitan de forma eficaz el aprendizaje.

F) Facilitar normas y modos de trabajo

La investigación sobre escuelas que son eficaces para la gran mayoría de los alumnos demuestran la importancia de una cultura compartida y un conjunto de normas comunes respecto a la enseñanza y la formación.

Los valores que se deben conseguir constituyen un aspecto muy importante en la enseñanza. Los docentes y estudiantes deben esforzarse para lograr hábitos de trabajo que, practicados de forma regular, produzcan resultados beneficiosos y motivadores para todos los alumnos.

Con las normas podemos concretar la forma de convivencia que nos proponemos. Algunas características serían éstas:

-Tendrán un objetivo claro y serán flexibles con las pequeñas variaciones en ellas.

-Serán negociadas y elegidas con base en alguna razón, sentido o intención.

-Se aprobarán por todo el alumnado y el profesorado del curso y, en lo posible, con la implicación de las familias.

-Será preferible que sean pocas pero que se lleven a cabo.

-Poseerán un lenguaje incentivador y no prohibitivo.

-Reforzarán las conductas positivas.

-Se basarán en principios de convivencia y no en un listado de posibles

sanciones.

-Tenderán hacia la responsabilización colectiva y compartida, evitando la huida de los conflictos.

-Serán una vía de resolución de los problemas que puedan surgir.

-Tendrán en cuenta a todo el alumnado.

-Se referirán a cada uno de los espacios del centro (aulas, pasillos, patios, biblioteca, etc.) y tiempos (horas de clase, recreos, etc.).

-Incluirán en ellas una organización del espacio y tiempo del alumnado, así como posibles actividades y valoración de las mismas.

G) Creando y fomentando servicios de apoyo al centro

El responsable de encontrar la respuesta a las necesidades de todos los alumnos es el centro. Todo el profesorado debe encontrarse implicado en el reto de analizar las necesidades educativas derivadas de cada contexto de intervención (a nivel de centro, de aula e individualmente), adecuar la respuesta a dichas necesidades y hacer el seguimiento y evaluación de su oferta educativa, asumiendo las siguientes condiciones:

-Que esté adaptado al contexto. Cada centro constituye una unidad de análisis y de respuesta de la diversidad. La diversidad teórica del alumnado se distribuye en la práctica de forma desigual entre los centros educativos. Por todo ello, debemos entender que un modelo de apoyo que funciona en una realidad difícilmente puede ser aplicado con éxito a otra, a menos que existan características similares que permitan su transferencia.

-Que facilite la creación de estructuras colaborativas y el trabajo en equipo. Si importante es para el desarrollo de un proyecto de centro que articule una respuesta a la diversidad, la adecuación de sus objetivos a las necesidades y posibilidades del contexto sociocultural, no menos importante lo son la dotación de una estructura organizativa funcional y

la incorporación de una metodología de trabajo en equipo.

-Organización del trabajo. Dada la complejidad de los problemas a los que hay que dar respuesta, no cabe esperar que existan especialistas o expertos individuales que puedan asumir la respuesta a la diversidad en el centro. Por el contrario, parece más razonable pensar que en el servicio de apoyo del centro es necesario contar con la capacidad y el trabajo de un equipo de profesionales (orientador o consultor, profesorado de apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales, profesorado de aulas de aprendizaje de tareas, profesorado de audición y lenguaje, profesorado de apoyo al ciclo, etc.). Sus funciones podrían concretarse en diferentes tareas:

- •Colaborar con el centro en la organización de una estructura funcional que permita el trabajo de los equipos que tienen tareas comunes y la coordinación (vertical, horizontal y transversal) del trabajo que éstos realizan.

- •Colaborar en el diseño y realización de un plan de apoyo en el centro que facilite la mejora de la oferta curricular y la organización del centro.

- •Colaborar con los equipos pedagógicos habituales del centro (de nivel, ciclo, departamento, comisión pedagógica) en la elaboración, desarrollo y evaluación de los proyectos curriculares, programaciones anuales y programas educativos específicos, para mejorar la respuesta a la diversidad en el centro.

- •Ayudar al profesorado a trabajar en equipo, desarrollando su capacidad para identificar los problemas, discutir y negociar la prioridad de determinados objetivos, planificar la tarea conjunta con realismo y flexibilidad, aceptar la existencia de desacuerdos, seguir los acuerdos y cumplir los compromisos alcanzados.

- •Asesorar a los equipos docentes en la adaptación del Proyecto Curricular de Centro (PCC) al contexto espacio-temporal de un grupo concreto de aula.

- Apoyar al profesorado en el proceso de adaptación y puesta en marcha de su programación de aula (prevención y detección de dificultades del alumnado y del profesorado, utilización de técnicas y recursos específicos de enseñanza, diseño, desarrollo y evaluación de propuestas de cambio, intervención con alumnado).

4.3. En la práctica

El criterio de flexibilización ha de permitir organizar variaciones en los horarios y en su distribución, siendo necesario, para ello, entablar discusiones en los propios centros educativos. Para ilustrar la organización del tiempo presentamos el debate realizado en el colegio público "Pau Vila" de Esparraguera.

Cuadro 4.1. Discusión sobre los horarios (Massalles y Rigol, 2000: 123)

La organización del tiempo constituye una tarea fundamental en la organización de un centro educativo.
Ante la demanda de horarios rígidos y cerrados, el centro ha de defender modelos integradores del currículo, flexibles, etc. que no pasen normalmente por la adscripción rígida de horas a cada materia en franjas de horario inamovibles.

¿QUÉ CRITERIOS ESTABLECEMOS?	*¿QUÉ PROCESO PREVEMOS?*
• Estar el máximo de horas con el tutor o la tutora. • Distribución de las materias en las horas sin primar unas sobre otras: todas las materias son igual de importantes. • Adecuación en la distribución de las áreas y ritmos a lo largo de un día cualquiera. • Módulos horarios diversos (evitar la idea de sesiones de una hora por sistema) buscando ratos largos que permitan una mayor flexibilidad y el desarrollo de un proceso de aprendizaje más adecuado. • Combinar las actividades que se realizan a lo largo del día con la distribución de las horas con criterios de tipo metodológico. • Combinar en el horario las horas dedicadas a materias (áreas con las actividades, rincones, proyectos, etc.). Decidir en última estancia en función de criterios pedagógicos y en relación con las necesidades de los niños y niñas, más que con criterios administrativos o de necesidades de maestros o maestras.	AHORA: • Horas del equipo docente. • Horas de los especialistas. • Horas de refuerzo. • Otros cargos. • Horario de tutoría. POSIBLE:

¿QUÉ PROBLEMAS DETECTAMOS?	*¿CUÁLES SON LAS POSIBLES SOLUCIONES?*
• Horarios demasiado fraccionados. Razones: – La distribución de horas de los especialistas. – La distribución de los refuerzos. – Los horarios de los patios en algún ciclo. – Los horarios de los cargos. – El reparto de los espacios (informática, sala, taller, etc.). – Dificultad de asumir demasiados proyectos iniciados a la vez dentro de la misma clase, porque el horario es para todo el curso y es de tipo semanal. – Dificultades de flexibilización.	• Si se considera el refuerzo sólo para determinadas áreas, esto dificulta la organización del propio horario (hay menos juegos): ¿se puede valorar como interesante el refuerzo en cualquier área? • Los especialistas pueden hacer otras materias. • Combinar el refuerzo en el propio grupo, por ejemplo, los dos cuartos hacen gimnasia juntos, medio grupo de cada uno y el otro medio es reforzado por el propio tutor. • Combinar los horarios según los proyectos que se hayan puesto en marcha, concentrar más horas por proyectos, según las necesidades.

5

Estrategias educativas para garantizar el éxito escolar de todos los alumnos: enseñar y convivir

S.i. La enseñanza en el marco de la diversidad

La enseñanza es una actividad compleja y esencialmente interactiva, tanto en comunicación como en formación. Se puede decir que la enseñanza es el conjunto de roles que desarrolla el profesor en interacción con sus alumnos y en función de crear oportunidades que les permitan enriquecer y desarrollar las diferentes competencias que le servirán para dar respuesta a los problemas de la vida.

La enseñanza exige crear un clima de confianza, sumamente motivador, y proveer los medios necesarios para que los alumnos desplieguen sus potencialidades. Se concreta en el conjunto de ayudas que el profesor ofrece a los alumnos a lo largo del proceso personal de construcción de sus aprendizajes. Aprender supone, para todos los alumnos, determinar el significado de lo que se aprende y cómo se relaciona con sus conocimientos y experiencias anteriores. También se sabe que se aprende mejor cuando cada experiencia de aprendizaje impulsa al estudiante un poco más allá de su nivel de independencia y que cuando las tareas son demasiado avanzadas para el actual grado de competencia de un alumno, el resultado es un fracaso seguro y no se producirá aprendizaje (Howard, 1994).

El acto de aprender tiene mucho que ver con la experiencia propia de

cómo se ha vivido el aprendizaje; será necesario, por tanto, crear experiencias personales donde la idea de aprendizaje se asocie a la de participación, a la búsqueda de la información, al trabajo personal y en grupo y su discusión a la utilización de otras fuentes de información, al empleo de recursos, ambientes motivantes donde el alumno participe en su propio aprendizaje, etc. Aprender no depende sólo de las explicaciones del profesor o del trabajo de cada alumno o alumna.

Coincidimos con Tomlinson (2005) cuando establece tres conclusiones importantes acerca de la enseñanza y el aprendizaje. En primer lugar, la imagen de un alumno "estándar" contradice la mayor parte de lo que sabemos sobre la amplia variación que inevitablemente existe dentro de cualquier grupo de estudiantes. En segundo lugar, no hay ningún sustituto para el currículo y la enseñanza de alta calidad en las aulas. En tercer lugar, aun contando con un currículo y una enseñanza de alta calidad, no alcanzaremos la meta de ayudar a cada alumno a encaminar su vida a través de la educación a menos que construyamos puentes entre el estudiante y el aprendizaje.

Estos puentes sólo pueden ser construidos sobre la base de estrategias de enseñanza eficaces para todos los alumnos.

5.1.1. Estrategias de enseñanza

Los estudiantes que hoy conforman nuestras aulas constituyen un conjunto variado, provienen de diferentes culturas y tienen distintos estilos de aprendizaje. Sus intereses difieren mucho en contenido y en intensidad, y, todavía más, la amplitud y el interés pueden variar en cada alumno con el tiempo y según la materia.

La puesta en práctica de un currículo que contemple todos estos desafíos implica poner en marcha una gran variedad de estrategias de enseñanza (véase figura 5.1).

- Impulsar la participación del alumno
- Partir de los conocimientos existentes
- Motivar, utilizando como referencia los intereses vitales
- Aportar el "andamiaje" necesario al alumno
- Encontrar sentido al trabajo que el alumno desarrolla
- Significatividad en el aprendizaje
- Condensar el aprendizaje
- Reconocer la fuerza del currículo "oculto"
- Lentificar el aprendizaje
- Colaboración como medio de apoyo
- Utilizar técnicas de trabajo individual y grupal
- Crear y adaptar materiales
- Usar y adaptar la tecnología
- Enseñanza multinivel

Figura 5.1. Estrategias de enseñanza.

A) Impulsar la participación del alumno

Los estudiantes pueden ayudar a los profesores a dar flexibilidad al currículo mediante la participación en su propio aprendizaje y en la planificación y puesta en práctica de experiencias de aprendizaje significativas.

La pregunta ¿cómo promover la participación de los alumnos en clase? es algo que a más de un maestro o profesor le ha quitado el sueño en ocasiones. Quizá, como docentes, no se puedan tener respuestas rápidas, pero para poder tenerlas, primeramente será necesario hacer uso de algo llamado "empatía". Hay que pensar como alumno, no como profesor, pensar en qué sería divertido (pero con límites), no comprometedor, es decir, que no ponga en evidencia a nadie... Para ello, hay que promover un ambiente adecuado en el aula, donde no haya espacio para la burla en caso de error o comentarios fuera de lugar. Este ambiente se inicia al comenzar el curso, poniendo reglas y encargándose de que se cumplan.

En segundo lugar, hay que promover la participación del alumno en la vida del centro educativo, es decir, que se sienta partícipe. El alumno tiene que participar en las decisiones de la escuela y el aula. La participación conlleva crear, por un lado, un clima motivador, pues el alumno es un elemento más en la toma de decisiones. Y por otro, contribuir a desarrollar un clima de confianza y seguridad. El alumno que participa en la toma de decisiones se siente integrado, respetado y querido. En este sentido, una de las peculiaridades de una escuela que dé respuesta a todos sus alumnos es aquella en la que la organización pedagógica surja de las propias aulas, y no impuesta desde fuera. Dependiendo de las necesidades que el profesor observa en el grupo-clase, tal es su actuación en el aula. Una escuela donde se dialogue, se pregunte, se observe y se participe en la toma de decisiones. Y, en consecuencia, en la que los alumnos sepan qué hacen, por qué y para qué. Una escuela donde se elaboren propuestas didácticas que satisfagan a todos (García Pastor, 2002).

B) Motivar utilizando como referencia los intereses vitales de los alumnos

En la mayoría de los casos, cuando un niño entra en una escuela supone "salir" de la vida. Buena parte de la aversión y rechazo que la escuela provoca en la población infantil tiene mucho que ver con el hecho de que la escuela parece conformar no sólo un "espacio abierto" sino, sobre todo, un "vivir apartado" de los centros de interés, preocupaciones y situaciones vitales que realmente interesan a los alumnos. Es como si, traspasando el umbral de la puerta del colegio, quedase atrás todo lo que "habitualmente" vive, le ocupa e incluso le preocupa (Toro, 2005).

El niño siente curiosidad por todo lo que le rodea y ese interés debe constituir el punto de partida para toda enseñanza. Se debe aprovechar dicha curiosidad para que continúe aprendiendo y darle una visión positiva del conocimiento. Todo aprendizaje requiere esfuerzo, y éste no se realiza si no existe una actitud favorable hacia el objeto de aprendizaje. Se atribuye sentido a lo que aprende cuando existe un interés manifiesto hacia los nuevos contenidos de aprendizaje, es decir, cuando esos conocimientos se consideran necesarios para dar respuesta a cuestiones que interesan o que mejoran el dominio de habilidades que ya se poseen (Zabala y Arnau, 2007).

Un aprendizaje motivador debe estar basado en experiencias vivenciales de entorno próximo y abordar el planteamiento y resolución de problemas reales. Se promueve una acti tud favorable activando la curiosidad y estimulado la búsqueda de medios para resolver los problemas planteados. Lo más próximo, lo más cotidiano y lo más vulgar pueden ser una fascinante fuente de problemas, y no sólo para los chicos, sino también para los adultos y el profesor que investiga con ellos, siendo la función de este último insustituible.

Son muchos los autores que consideran que para conseguir la motivación se debe recurrir a tácticas que compaginen la llamada de atención con el establecimiento de nexos con los conocimientos ya poseídos. En esta línea, George (1982) proponía cuatro tácticas: presentar aparentes inconsecuencias, provocar discrepancias, plantear problemas y crear expectativas.

La motivación de los alumnos se verá favorecida cuando se aumenta su seguridad ante la realización de tareas. Esto se consigue a través de acciones como las siguientes (CNREE, 1991):

-Plantear actividades adecuadas al nivel de competencia.

-Enfrentar a los alumnos a tareas que pueden llevar a cabo con éxito aunque sea con ayuda, avanzando así poco a poco en su proceso de aprendizaje.

-Asegurarse de que el alumno ha comprendido bien las instrucciones antes de iniciar la tarea.

-Mostrar tanto a los adultos como a los propios compañeros expectativas ajustadas a lo que el alumno es capaz de hacer, acomodando así nuestras exigencias.

-Proporcionar las ayudas necesarias mientras ejecutan la tarea.

-Dar información sobre los aciertos y errores, teniendo en cuenta el hecho de no presentar los errores como síntomas o manifestaciones de una dificultad excesiva, sino como datos informativos para seguir trabajando

objetivos y contenidos; y reforzar toda realización positiva por pequeña que ésta sea.

Alonso Tapia (1997), por su parte, elabora una guía de pautas de actuación de los profesores que constituyen los factores contextuales inmediatos que supuestamente influyen en la motivación de los alumnos por aprender. Los patrones de actuación a que nos referimos se recogen en el cuadro 5.1.

Otros aspectos importantes y muy relacionados con la motivación son el "autoconcepto y la autoestima del alumno", ya que inciden en las diversas capacidades de la persona, en sus competencias y en su bienestar. Como manifiestan Zabala y Arnau (2007: 112):

> Las expectativas de éxito que resultan de las ideas de que se disponen sobre uno mismo son determinantes para desarrollar una actitud favorable hacia los contenidos y las tareas que posibiliten su aprendizaje.

De ahí que se considere deseable no hacer pasar a los alumnos por situaciones que puedan suponer una amenaza para su autoestima y reforzar todo lo que suponga un incremento de la misma.

Cuadro 5.1. Pautas de acción docente con repercusiones motivacionales (Alonso Tapia, 1997)

1. Pautas al comenzar las actividades de aprendizaje.
   1.1. Para activar la curiosidad:
      - Presentar información nueva o sorprendente.
      - Plantear problemas e interrogantes.
   1.2. Para mostrar la relevancia de la tarea:
      - Emplear situaciones que ilustren la relevancia de la tarea.
      - Indicar directamente la funcionalidad de la tarea.
   1.3. Para activar y mantener el interés:
      - Variar y diversificar las tareas.
      - Activar los conocimientos previos.
      - Emplear un discurso jerarquizado y cohesionado.
      - Usar ilustraciones y ejemplos.
      - Utilizar un contexto narrativo.
      - Sugerir metas parciales.
      - Orientar la atención al proceso de realización de la tarea.
      - Planificar de forma precisa las actividades que se van a realizar.

---

2. Pautas al desarrollar las actividades de aprendizaje.
   2.1. Para transmitir aceptación incondicional:
      - Permitir que los alumnos intervengan espontáneamente.
      - Escuchar activamente, pidiendo aclaraciones si procede.
      - Hacerse eco de las respuestas.
      - Asentir con la cabeza cuando el alumno o la alumna hablan.
      - Señalar lo positivo de las respuestas, aunque sean incompletas.
      - Pedir razones de las respuestas incorrectas.
      - No comparar a los alumnos.
      - Dedicar tiempo a cualquier alumno o alumna que demande ayuda.
   2.2. Para que los alumnos se impliquen de forma autónoma en los aprendizajes:
      - Explicar la funcionalidad de las actividades.
      - Dar oportunidades de opción.
      - Sugerir el establecimiento de metas propias.
      - Proponer la división de tareas en pequeños pasos.
      - Señalar la importancia de pedir ayuda.
      - Indicar la importancia de pedir que le enseñen a hacer las cosas por sí solo.
      - Hacer que los alumnos y alumnas se paren a sentir y a disfrutar de sus logros.
   2.3. Para facilitar la experiencia de aprendizaje, diseño de las tareas:
      - Crear la conciencia del problema.
      - Explicar los procedimientos y estrategias que se van a aprender.
      - Posibilitar e inducir la práctica independiente.
   2.4. Para facilitar la experiencia de aprendizaje, interacción profesor-alumno:
      - Dirigir hacia el proceso más que hacia el resultado.
      - Orientar hacia la búsqueda de medios para superar las dificultades.
      - Señalar los progresos específicos del alumno.
      - Sugerir que se reflexione sobre el proceso seguido.

- Hacer que el alumno se pare a pensar sobre lo que se ha aprendido.
- Señalar que nadie es tonto, que todo se puede aprender.
- Utilizar recompensas si el interés inicial es muy bajo.
- Utilizar recompensas si el atractivo de la tarea requiere práctica.
- Utilizar recompensas si para disfrutar de la tarea se requiere cierta destreza.

2.5. Para facilitar la experiencia de aprendizaje, interacción entre alumnos:

- Sólo si la tarea es abierta, posibilitando el contraste de puntos de vista. Prestando atención a las características de los alumnos.

3. Pautas para la evaluación del aprendizaje:

- Hacer explícita la relevancia de los conocimientos y destrezas evaluados.
- Diseñar la tarea y el modo de preguntas de modo que permitan ayudar a superar los errores.
- Hacer preguntas para que se caiga en la cuenta de que realmente se ha aprendido.
- Dar a conocer de antemano los criterios de calificación y procurar que sean lo más objetivos posible.
- Incluir tareas de dificultad variada para facilitar a todos un cierto éxito.
- Evitar en lo posible la comparación entre alumnos.
- Dar información a los alumnos sobre cómo superar los errores.

De todas formas, se pueden hacer una serie de preguntas con el fin de reflexionar sobre el trabajo docente y la participación en clase:

-¿Se plantean problemas o interrogantes o se pasa directamente a explicar?

-¿Se presentan situaciones que llamen la atención, con base en sus intereses o no se hacen?

-¿Se ayuda a evocar los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema, ya sean correctos o incorrectos?

-¿Se facilita la participación de los alumnos permitiendo que pregunten espontáneamente?

-¿Cómo se reacciona cuando sus intervenciones reflejan ignorancia?

-¿Qué se sugiere cuando los alumnos se encuentran con dificultades y cometen errores?

-¿Es realmente relevante que sepan aquello que se pregunta?

C) Partir de los conocimientos existentes estableciendo relaciones entre los

nuevos contenidos y los conocimientos previos

El punto de partida más importante del aprendizaje es, sin lugar a duda, los conocimientos y las ideas que posee el sujeto, donde, a partir de éstas, se construirán las nuevas. Desde este punto de vista, se intentará una aproximación a la idea de que el aprendizaje no consiste sólo en la asimilación de conocimientos socialmente propuestos, sino que se trata de un proceso de construcción. Cuando se inicia el aprendizaje de un nuevo contenido, el alumno construye significados, representaciones o modelos mentales sobre dicho contenido, pero no hace esto a partir de la nada, sino a partir de sus ideas y representaciones previas. No hay que pensar, sin embargo, que las representaciones o modelos que construye el alumno se corresponden de golpe con las representaciones o modelos que sobre dichos contenidos tiene el profesor. El proceso de construcción tiene su propia dinámica y un tiempo que hay que respetar. Además, es un proceso que implica a la totalidad del alumno: no sólo a sus conocimientos previos pertinentes, sino también a sus actitudes, sus expectativas y sus motivaciones, que tienen un papel de primer orden.

De los numerosos estudios sobre las ideas previas de los alumnos, la idea fundamental que subyace a la mayoría de estos trabajos es la de que el conocimiento de las ideas y las representaciones de los alumnos sobre los contenidos que son objeto de aprendizaje escolar es sumamente importante para mejorar la enseñanza de dichos contenidos y la práctica educativa en general. No es ni más ni menos que la aplicación del sentido común a la enseñanza (Moreno, 1994). Ello empieza por averiguar las ideas que el alumnado posee sobre el tema que se va a tratar, pero no para que pase a formar parte de una lista de curiosidades pedagógicas, sino para tenerlas en cuenta en el próximo paso.

No es algo que hay que ignorar por erróneo, sino aquello que hay que modificar y, por tanto, retomar en el paso siguiente, que estará encaminado precisamente a invalidar las concepciones erróneas que se hayan expresado. Se ha dicho con razón que es más dificil eliminar las ideas erróneas que construir otras nuevas, pero si lo primero no se hace, lo segundo es imposible. Derribar un edificio antiguo para construir otro nuevo en el mismo

lugar no es un trabajo innecesario, sino absolutamente imprescindible. Constituye una de las partes más importantes del trabajo didáctico y, una vez conseguido, la nueva construcción aparece como una necesidad ineludible.

El establecer relaciones entre los nuevos contenidos y los conocimientos existentes es una premisa básica para el aprendizaje, pues cuando la distancia entre lo que se sabe y lo que se tiene que aprender es adecuada, el aprendizaje se realiza de forma mucho más profunda y duradera. Por el contrario, si la distancia no es la adecuada, es decir, si la información nueva no está relacionada con conocimientos previos, el aprendizaje que se produce es repetitivo y se olvida fácilmente. En palabras de Zabala y Arnau (2007: 109): "El verdadero aprendizaje se produce cuando se establecen relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que ya formaba parte de la estructura cognitiva del alumno y el nuevo contenido de aprendizaje".

Teniendo en cuenta todo lo anterior, para que el proceso de aprendizaje se desencadene no basta con que los alumnos se encuentren ante contenidos para aprender, sino que es necesario que ante éstos puedan actualizar sus esquemas de conocimiento, contrastarlos con lo que es nuevo, establecer conexiones, asociaciones, etc. Y ello no siempre es posible, ya que va a depender de las capacidades cognitivas de que dispone el alumno para dicho aprendizaje, es decir de su nivel de desarrollo.

Ausubel acuñó el concepto de aprendizaje significativo y estableció una distinción entre éste y el memorístico.

Cuadro 5.2. Aprendizaje significativo y aprendizaje memorístico

Aprendizaje significativo	*Aprendizaje memorístico*
• Incorporación no arbitraria, sustantiva y no literal de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.	• Incorporación de los nuevos conocimientos en la estructura cognitiva de modo no sustantivo, arbitrario y al pie de la letra.
• Esfuerzo intencionado para relacionar nuevos conocimientos con conceptos de mayor orden, más inclusivos, en la estructura cognitiva.	• Ningún esfuerzo por integrar los nuevos conocimientos con los conceptos existentes en la estructura cognitiva.
• Aprendizaje relacionado con experiencias, hechos u objetos.	• Aprendizaje no relacionado con experiencias o hechos.
• Compromiso afectivo para relacionar nuevos conocimientos con lo aprendido anteriormente.	• Ningún compromiso afectivo para relacionar los nuevos conocimientos con el aprendizaje previo.
• Clases prácticas.	• Repetición mecánica.

El alumno construye la realidad atribuyéndole significados a partir de los contenidos adquiridos anteriormente y, por tanto, los nuevos contenidos no se incorporan de forma aislada.

D) Significatividad en el aprendizaje. Hacer que la enseñanza y el aprendizaje sean como la vida real

Por lo general, cuando los miles y miles de niños y niñas regresan a sus casas de sus respectivos colegios, se encuentran con esta pregunta: ¿y qué has hecho hoy en el colegio?

La escuela se presenta así como un inmenso espacio para la acción, para los quehaceres, para las tareas. La escuela del siglo xxi está llamada a ser un espacio privilegiado para la vida. Pero no sólo, ni tan siquiera básicamente, por su función de preparar para la vida futura, sino porque en ella la vida puede vivirse y desarrollarse en toda su plenitud y hondura.

Autores como Peterson et al. (1999) establecen una serie de orientaciones acerca de lo que los alumnos deben aprender en las escuelas:

-En las escuelas el aprendizaje debe dar oportunidad a que descubran las necesidades y problemas de la comunidad, la ciudad, la región, el país, el mundo y de par ticipar en actividades diseñadas de manera que influyan en las soluciones de los problemas.

-Para incluir contenidos de la vida diaria se tienen que establecer referencias transversales.

Para ello, las situaciones de aprendizaje deben hacer gran hincapié en los procedimientos de resolución de problemas y en el deseo de aprender.

La enseñanza que hemos heredado en nuestras escuelas está plagada de conocimientos adquiridos por repetición simple, de modo que el recuerdo nos permite reproducir una fórmula, resolver una ecuación de segundo grado o identificar el sintagma nominal en una frase, pero somos incapaces e incompetentes para aplicarlos en la interpretación de situaciones concretas. Dominar una determinada competencia implica indefinidamente un grado elevado de significatividad; comporta la comprensión y la capacidad de aplicación en múltiples contextos y situaciones diversas (Zabala y Arnau, 2007). Enseñar competencias implica formas de enseñanza consistentes en dar respuestas a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real. En palabras de Hargreaves (1998: 236): "El aprendizaje puede resultar particularmente efectivo, no sólo cuando se relaciona con la vida real que se extiende más allá de la escuela, sino también cuando se asemeja a la propia `vida real' o forma parte integral de ésta".

Poner el énfasis en la significatividad es dar sentido al aprendizaje, es decir, que no sólo implique una memorización comprensiva, sino que el alumno sea capaz de aplicarlo en contextos distintos. Para ello, asemejar el aprendizaje a la vida real constituye sin lugar a dudas una de las premisas más importantes para que el aprendizaje sea verdaderamente efectivo, por su capacidad de motivación. Woods (1993) se refiere a ello utilizando el concepto de verosimilitud, es decir, conseguir que la enseñanza y el aprendizaje se asemejen más a la vida real. El concepto de verosimilitud implica necesariamente "funcionalidad". Por ello, el planteamiento en un currículo funcional implica un paso más en el avance hacia una escuela donde todos los alumnos tengan cabida. Este currículo funcional pone su mayor énfasis en que prepare para la vida y no sólo para las distintas etapas académicas. Como señala Clark (1994), la noción de funcionalidad implica "la utilidad de algo o la utilidad para algo". Organizar y seleccionar los contenidos en el marco de un currículo para la diversidad requiere que estos

contenidos de aprendizaje formen parte de los objetivos para la vida cotidiana.

A pesar de ello, por desgracia el currículo de muchas de nuestras escuelas indica la separación entre la escuela y la vida, hecho puesto de manifiesto ya por Dewey (1982: 170):

> [...] nadie ha explicado aún por qué los niños están tan llenos de preguntas fuera de la escuela (de tal forma que llegan a abrumar a las personas mayores si reciben algún estímulo) y sin embargo no muestran esa actitud cuando están en ella.

Una posible respuesta la da Delval (2002) cuando sugiere que la nueva escuela tiene que estar mucho más abierta hacia el exterior, hacia los conocimientos vivos, hacia los problemas que preocupan a la gente y hacia la cultura de la calle.

Existen diversas estrategias para lograr la significatividad de los aprendizajes, en las que se enfoca la construcción del conocimiento en contextos reales y que provoquen la reflexión: resolución de problemas, estudios de caso, método de proyectos, prácticas situadas en escenarios reales, trabajo cooperativo, aprendizaje en servicio, etc. En general, se considera que son estrategias más pertinentes aquellas que se orientan a la resolución de problemas, a favorecer la actividad del estudiante y a la aplicación del conocimiento.

E) Encontrar sentido al trabajo que el alumno desarrolla en el aula

La construcción de significados es una tarea que requiere la implicación activa del alumno. Y, para ello, es imprescindible que éste pueda encontrar sentido a lo que hace a la hora de realizar el esfuerzo que requiere dicha construcción. Todavía hoy día muchos de los factores que intervienen en la atribución del "sentido" nos son desconocidos; ahora bien, parece razonable suponer que para que un alumno pueda encontrar sentido al trabajo que va a realizar en el aula es necesario que conozca muy bien lo que debe hacer, decir que tenga una idea clara de lo que se le pide y por qué se le pide; que sienta

que puede hacerlo (que se considere competente para ejecutar dicho trabajo); que sienta que la propuesta es un reto que, con sus instrumentos y con la ayuda necesaria, puede abordar con garantías de éxito.

Cuántas veces se ha oído preguntar a los alumnos ¿por qué estudiamos esto? o ¿por qué hacemos aquello? Interrogante que casi siempre obtiene respuestas del tipo: "porque es algo imprescindible para que el próximo curso podáis comprender" tal o cual cuestión. Se trataría, en consecuencia, de un aplazamiento del aprendizaje hasta el próximo año. Más, es posible que en ese momento, con mucha probabilidad, ese mismo tema objeto de referencia suscitará idéntica pregunta por parte del mismo alumnado, con una respuesta semejante por parte de la profesora o profesor de turno. Así, el sentido de los contenidos o del trabajo del alumno se parecería al de las novelas policíacas. Sólo al final del libro, en las últimas páginas, se encuentra la clave que da sentido a todas las precedentes.

La necesidad de encontrar ese "sentido" a lo que se hace en el aula conduce a revisar, entre otras cosas, algo que es común en la práctica: la excesiva homogeneidad de las propuestas que se dirigen a los alumnos y de su presentación. Proponer tareas, actividades en las que sea posible intervenir efectivamente desde diversas posiciones, conociendo lo que se hace, por qué se hace y de qué modo se incardina en un proyecto común, es una buena manera de asegurar que los niños encuentren sentido a implicarse activamente en el proceso de aprender.

Pero el encontrar sentido, de alguna forma, al trabajo que hay que realizar no garantiza el éxito, pues como se ha comentado anteriormente son muchos los factores que intervienen. Así pues, la responsabilidad no es exclusiva de los alumnos. De este modo, por una parte el profesor debe poseer una cierta plasticidad, de tal modo que su intervención en el proceso de aprendizaje pueda ser diferenciada y, por otra, debe dominar la materia que imparte, ya que si durante la Educación Primaria a los niños les imparten clases profesores a los que no entienden y que sólo les dan rutinas aburridas y sin sentido, los pequeños se bloquean psicológicamente respecto a dicha materia. Los niños aprenden cuando ven a los profesores entusiasmados con lo que enseñan.

El requisito de encontrar sentido, por parte del alumno, a lo que éste realiza en el aula está íntimamente unido a sus intereses vitales y a sus conocimientos previos.

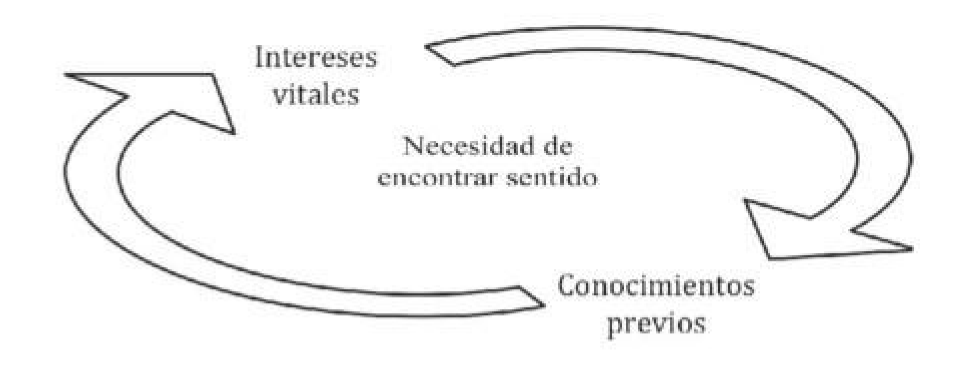


Figura 5.2. Necesidad de encontrar sentido a las actividades.

F) Aportar el "andamiaje" necesario al alumno

Proporcionar un currículo para la diversidad requiere que el docente determine dónde está cada alumno en el camino hacia las metas de aprendizaje y luego proporcionarle experiencias didácticas que le hagan ir más allá, y con mayor rapidez, de lo que le resulta fácil y cómodo. Cuando el estudiante pone todo su empeño en una determinada tarea, la función del docente será, sin lugar a dudas, brindarle el respaldo necesario para ayudarlo a lograr esa meta. Este tipo de ayuda se conoce como "andamiaje" y no es más que todo tipo de apoyo necesario para que el alumno avance de un nivel dado de conocimientos y destrezas al siguiente, es decir, proporcionar la ayuda necesaria para que el estudiante supere desafíos curriculares (Tomlinson, 2005). Esto se puede conseguir a través de directivas que aporten mayor o menor estructura, gráficos para ayudar a interpretar textos, reiteración o ampliación de lo enseñado, estrategias de estudio de textos, manipulación de materiales, utilización de guías de estudio, utilización de organizadores, etc.

Atender a la diversidad del alumnado requiere que el docente eleve continuamente el logro de cada alumno, haciendo luego lo necesario para ayudarlo a dar el próximo paso, teniendo en cuenta que ese paso no será el

mismo para todos.

G) Reconocer la fuerza del currículo oculto

Frente al currículo explícito que se desarrolla en las escuelas, existe otro de carácter oculto que actúa de manera eficaz en el proceso de aprendizaje de los alumnos y de las alumnas. Podemos definir el currículo oculto como el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. Sin pretenderlo, de manera reconocida, el currículo oculto constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran la organización. Los aprendizajes que se derivan del currículo oculto se realizan de manera osmótica, sin que se expliciten formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados.

Lo que el maestro "planea" enseñar explícitamente es sólo una parte de lo que el alumno experimenta durante su jornada escolar. El profesorado crea en sus clases un cierto clima que tiene una poderosa influencia en la educación de los alumnos, determinando una parte significativa de "lo que" aprenden y pudiendo establecer diferencias entre alumnos que aprenden (Ford, Davern y Schnorr, 1999):

- A confiar en sí mismo y en los demás o a tener miedo y ser suspicaces ante los demás.

- A afrontar los problemas mediante la comunicación o a mantenerse en silencio, evitar el contacto o mostrarse agresivos.

- A apoyarse mutuamente o a luchar contra los otros para apartarlos.

- A respetarse mutuamente o a ridiculizar a los otros o dejarlos de lado.

- A tener en cuenta la perspectiva de los otros o a considerar su propia perspectiva como la única válida.

- A dirigir su propio aprendizaje o a hacerse dependientes de quienes "tienen autoridad" con respecto a la motivación y a la disciplina.

H) Utilizar técnicas de trabajo individual y de grupo

Construir un currículo para la diversidad implica necesariamente que los alumnos aprendan a trabajar individualmente, colaborativamente y competitivamente.

> [...] las tres culturas de objetivos (competitiva, individualista y cooperativa) pueden usarse de manera productiva en una misma clase. Estamos convencidos de que todos los alumnos tienen que poder competir por placer, trabajar solos de manera autónoma y cooperar con los demás de manera eficaz. Y es igualmente importante que sepan cuándo competir, cuando trabajar solos y cuándo hacerlo cooperativamente (Johnson y Johnson, 1999: 12).

Es una constatación que el conocimiento se cimienta y edifica a partir de la interacción. Por tal motivo, es necesario introducir en las aulas múltiples alternativas, entre ellas, el trabajo en equipo. En los procesos de enseñanza-aprendizaje, el trabajo en equipo es una metodología pertinente para llegar a metas comunes, a través del diálogo, la comunicación y la participación de todos los miembros del grupo. Trabajar en equipo supone descubrir las fortalezas y debilidades de las personas que lo integran. Supone, además, analizar los mecanismos para mejorar continuamente la dinámica de todo el grupo. El docente no sólo debe tener claro el concepto del trabajo en equipo, sino que también lo debe proyectar a sus alum nos de una manera clara y simple, basándose en que el hombre es un ser social cuyo aprendizaje viene motivado por la comunicación, el intercambio de ideas, la relación con los otros, es decir, la intersubjetividad.

El trabajo en equipo es un proceso cooperativo. Cada miembro realiza las tareas para las que tiene mayor capacidad y en las que está más interesado, dentro de las actividades. Implica a un grupo de personas trabajando de manera coordinada en la ejecución de un proyecto en común. Cada miembro se especializa en un área determinada y todos cumplen responsablemente para sacar el proyecto adelante.

Un eficaz trabajo en grupo puede adoptar diferentes formas, pero una

característica fundamental es que para completar la tarea es necesaria la participación activa de todos los individuos del grupo de trabajo.

I) Utilizar la cooperación como medio de apoyo al alumnado y profesorado: el aprendizaje cooperativo y la enseñanza colaborativa

La metodología cooperativa parte de un principio que la hace especialmente indicada para la atención educativa a la diversidad: la heterogeneidad de los miembros es un elemento que mejora el aprovechamiento de los grupos cooperativos (Pujolás, 2001 y 2004). Precisamente la heterogeneidad es uno de los grandes retos que se plantean en las aulas. Así, mediante la utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo se pueden proponer tareas de aprendizaje para realizar en grupos heterogéneos, donde se encuentran alumnos de diferentes niveles de competencia curricular y con distintos estilos de aprendizaje.

La cooperación se produce cuando los miembros de un grupo trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes, pero sin que ello vaya en detrimento de los fines individuales, puesto que los individuos que cooperan procuran obtener resultados beneficiosos para ellos mismos y para los demás miembros de su grupo.

En esta línea, se puede definir inicialmente el aprendizaje cooperativo como la utilización didáctica de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Los fundamentos teóricos de dicho aprendizaje son los siguientes:

-La concepción sociocultural del desarrollo de Vygotski (1979), según la cual, en colaboración, el niño es capaz de hacer algunas cosas que no puede hacer solo (zona de desarrollo próximo).

-La observación de modelos, la tutorización y la estructuración que se producen en el trabajo grupal y que favorecen la adquisición de conocimientos.

-La teoría social del aprendizaje. Se produce una mayor motivación por las tareas que proporcionan recompensa, algo con lo que cuenta el

aprendizaje cooperativo.

-La teoría piagetiana del conflicto sociocognitivo, según la cual la confrontación con otros proporciona conciencia de uno mismo, disociación entre lo subjetivo y lo objetivo y ajustes interpersonales.

No todas las actividades escolares pueden ser objeto de aprendizaje cooperativo y no siempre el grupo cooperativo se establece con igual finalidad. De hecho, Johnson y Johnson (1983) distinguían entre los grupos informales de aprendizaje cooperativo (que se forman para un trabajo puntual que empieza y termina sin interrupciones; de unos minutos a una hora) y los grupos formales de aprendizaje cooperativo (cuya actividad puede durar de una hora a varias semanas). Si se establece una continuidad mayor en el trabajo (para un curso completo, por ejemplo), estaríamos hablando de grupos de base cooperativos, en los que los miembros habrán de ser heterogéneos (al igual que en los otros tipos de grupos cooperativos) y permanentes.

Ferguson y Jeanchild (1999) exponen tres reglas que pueden ayudar a implementar el currículo usando las técnicas de aprendizaje cooperativo.

1. Maximizar la variación entre las características de los alumnos: la clave del éxito en la agrupación de los alumnos está en la forma de organizar los grupos y en una adecuada planificación de las experiencias que se vayan a llevar a cabo. Se trataría de agrupar a los alumnos según una serie de características (sexo, etnia, habilidades de actuación altas-medias-bajas, habilidades de comunicación e interacción social altasmedias-bajas). En el cuadro 5.3 se presentan algunos trucos.

Cuadro 5.3. Trucos para organizar los grupos (Ferguson y Jeanchild, 1999)

1. Alumnos con diferentes capacidades de comunicación. Consistirá en incluir al menos un alumno con destrezas interpersonales y de participación en grupo y, como mucho, otro que necesite una ayuda intensiva con estas habilidades. Para mantener el equilibrio habría que mantener alumnos parlanchines e incluso ruidosos con otros tranquilos.
2. Alumnos con diferentes habilidades para la tarea: elegir alumnos con habilidades distintas, con el fin de obtener un equilibrio.
3. No aislar a ningún alumno e intentar establecer grupos pidiendo a los alumnos que elijan tres compañeros con los que les gustaría estudiar. Todos deberían estar en un grupo en el que tengan al menos un compañero elegido por ellos. Los alumnos a los que nadie ha elegido deberían estar rodeados de compañeros capaces de proporcionarles apoyo.
4. Comenzar con grupos pequeños.
5. Hacer que todos los alumnos trabajen con todos los componentes de la clase en diferentes momentos del semestre o del año.

2.Maximizar la interdependencia positiva: hay dos razones clave para llevar a cabo una instrucción con grupos heterogéneos, que los alumnos aprendan a manejar los distintos materiales a su disposición y consigan finalizar la tarea trabajando juntos, y que los alumnos construyan relaciones recíprocas, creen un sentido de experiencia compartida, aprecien la diversidad humana y desarrollen capacidades de colaboración y cooperación (véase cuadro 5.4).

Cuadro 5.4. Aspectos importantes para maximizar la interdependencia positiva

1. Disponer el entorno para que los alumnos de cada grupo puedan verse, compartir los materiales y ayudarse.
2. Disponer los materiales y la información de forma que anime a los alumnos a depender de los demás y a trabajar hacia metas comunes.
3. Diseñar la instrucción de forma que el grupo considere que son necesarios los esfuerzos de todos los miembros.
4. Maximizar las interacciones entre alumnos durante la actividad.
5. Equilibrio entre las interacciones.
6. Equilibrar la instrucción durante el día y la semana en lugar de durante la lección.
7. Recompensar al grupo por desarrollar estrategias para ayudarse mutuamente, por hacer participar a todos sus miembros y por resolver cualquier dificultad interpersonal.
8. Establecer un claro comienzo y final para cada grupo.
9. Recoger información sobre los comportamientos interpersonales y cooperativos de los alumnos e informar y adaptar las estrategias de enseñanza.

3.Maximizar los logros individuales: el propósito global de la instrucción del grupo heterogéneo es usar las diferencias de los alumnos para

mejorar el aprendizaje de cada alumno del grupo. Esta tercera regla se centra en capacitar a los alumnos para que dominen el contenido instructivo.

Las decisiones que el docente debe tomar frente a la actividad cooperativa y esas "nuevas tareas" que debe realizar antes, durante y después de una propuesta cooperativa se encuentran en el cuadro 5.5:

Cuadro 5.5. Decisiones docentes frente a la actividad cooperativa

• Tamaño del grupo	• Explicación de los criterios de éxito
• Asignación de estudiantes a grupos	• Especificación de las conductas deseadas
• Disposición del aula	• Supervisión de la conducta de los estudiantes
• Planificación del material	• Provisión de asistencia en la tarea
• Asignación de roles	• Intervención para enseñar habilidades de colaboración
• Explicación de la tarea	• Realización de una propuesta de conclusión a la lección o material trabajado
• Estructuración de la interdependencia positiva	• Evaluación de la calidad y cantidad del aprendizaje
• Estructuración de la responsabilidad individual	• Evaluación del funcionamiento y eficacia del grupo
• Estructuración de la cooperación intergrupal si se ha previsto	

Con respecto a la enseñanza colaborativa, cabe decir que tradicionalmente el trabajo en las aulas se ha basado en un modelo de profesor único. Cuando hay alumnos con necesidades especiales en el aula se contempla la posibilidad de contar con un profesor de apoyo para mejorar el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El apoyo puede hacerse dentro o fuera del aula y puede tener un carácter más especialista o colaborativo.

El concepto de colaboración, desde la cultura de atención a la diversidad, aparece no como un objetivo sino más bien como un presupuesto que va, o debería ir, unido a planteamientos integradores y comprensivos. Será la colaboración "la que va a ayudar a los maestros a responder positivamente a la diversidad del alumnado" (Ainscow, 1994: 35).

J) Lentificar el aprendizaje: hacer el ritmo de la clase más lento

Los niños son el elemento más sensible y receptivo de una sociedad. El ritmo alterado en el que se mueve nuestra sociedad está configurando niños alterados. Es una sociedad frenética que acentúa cada vez más el ritmo natural de los niños alterándolos hasta confundir la viveza con la hiperactividad, el dinamismo con el desenfreno, la energía con el desbordamiento y los latidos con la impulsividad. El sistema social premia a "los primeros", a los más rápidos y veloces.

Los ritmos continuos, incesantes y demasiado vivos tal vez puedan ser en un momento dado más motivadores y captar provisionalmente el interés de los alumnos. Dichos ritmos, sin embargo, no proporcionan el sosiego necesario para un adecuado enfoque, captación y apropiación de aquello que se trabaja o se vive (Toro, 2006). Para este autor, la lentificación es la creación de un clima más detenido y reflexivo, algo imprescindible para tareas que favorecen una estimulación de los procesos cognitivos o de pensamiento así como el mantenimiento de un ambiente amistoso, sereno y agradable.

El pensamiento y el cuerpo de un alumno, como el de cualquier persona, funcionan sincrónica y armónicamente o, por el contrario, de manera desestructurada, desequilibrada o disarmónica, en función del ritmo de base sobre el que se organizan. El ritmo de los latidos de nuestra sociedad, y también de la escuela, se caracteriza por la rapidez y por la arritmia. La "alta velocidad" se ha consagrado como un valor no sólo tecnológico, sino vital. En los procesos humanos y educativos, sin embargo, la rapidez no hace sino dificultar la capacidad de comprensión y asimilación, y no promueve espacios de serenidad y calma.

Un currículo que dé respuesta a todos los alumnos exige necesariamente controlar la velocidad a la que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. La lentificación se hace necesaria por los siguientes motivos:

a)Por la diversidad de ritmo de aprendizaje en los alumnos, ya que permite

-Ofrecer una mayor estimulación así como procurar una mayor permanencia en el tiempo de los alumnos de dicha estimulación a

los alumnos con déficits o problemas cognitivos o a los que presentan menos madurez y mayores dificultades de aprendizaje;

-Ofrecer a los alumnos más capacitados la posibilidad de percibir las cuestiones con la claridad y riqueza necesarias;

-Propiciar unos ritmos que pudiesen favorecer estados internos entre el cerebro y el corazón.

b)Por el control e inhibición de la impulsividad de los niños y del propio maestro. Una dinámica lenta y reflexiva va conformando una estructura social externa, que poco a poco va siendo interiorizada por los alumnos. La lentificación mejora los resultados al facilitar la atención y la asimilación de los procesos.

Entre las conductas impulsivas o aceleradas que más suelen manifestarse en el aula, están las siguientes:

-Gritar o usar un tono de voz muy elevado.

-No escuchar a los demás.

-No permanecer sentado cuando la actividad lo requiere.

-Nerviosismo, inquietud, hiperactividad...

-Irritabilidad, arrebatos...

-Impaciencia y precipitación (no pedir la palabra antes de intervenir, no aguardar su turno de palabra).

-No pensar antes de actuar.

Con la lentificación se logrará que los alumnos perciban que los ritmos lentos y sosegados así como la no precipitación es algo valorado de forma especial en el aula. Es decir, dedicar tiempo suficiente a realizar las tareas. Los aspectos expresivos verbales juegan un importante papel a la hora de invitar a los alumnos a la precipitación y rapidez. Se deben de eliminar frases

o conceptos que pueden alimentar la impulsividad ("Venga", "Vamos", "Daos prisa"...), sustituyéndolos por otros continentes o contenidos verbales que alenten o conduzcan a la lentificación (Toro, 2006):

-"Tenemos el tiempo suficiente para...", "Vamos a darnos un tiempo para...".

-"Es muy importante e interesante esto que estamos haciendo ahora para...".

-"Despacio", "Lentamente", "Con mucho cuidado y atención...".

La forma de hablar se convierte también en un medio tranquilizador. Hablar más fuerte no implica que te oigan mejor. La voz, y lo transmitido a través de ella, ha de estar cargada de fuerza, pero no de violencia. Así, podemos decir que la intensidad, el ritmo y el tono constituyen fragmentos que contribuyen a la lentificación de la dinámica de la clase.

Los aspectos expresivos gestuales también manifiestan o denotan impaciencia y precipitación. Se debe prestar atención a los gestos que denoten impaciencia (mirar el reloj, trato con las cosas); mostrar lentitud en los movimientos globales (desplazamiento, anotar en la pizarra, uso objetos); y hacer gestos y señales para la lentificación (gestos con la mano, uso de carteles...).

Cuadro 5.6. La intensidad, el ritmo y el tono ante la lentificación

• Intensidad/volumen	• Bajo
• Ritmo	• Lento, hablar relajadamente. Alternar ritmos diversos
• Entonación/énfasis/tono	• Tono vivo, enfatizar palabras clave
• Pausas	• Dejar en suspenso… Crear expectativa

K) Condensar el aprendizaje

Condensar el aprendizaje es dirigir éste hacia lo que verdaderamente necesita saber el alumno. Para ello debemos realizarlo en tres pasos:

1. Diagnosticar lo que el alumno ya sabe sobre el material y lo que aún necesita saber.

2. Planificar para que aprenda lo que no sabe y eximirlo de estudiar lo que ya sabe.

3. Planificar para que dedique el tiempo que le quede libre a un estudio complementario o acelerado.

Esta condensación del aprendizaje tiene múltiples aspectos beneficiosos para los alumnos pues reconoce la existencia de un gran acopio de conocimientos en algunos estudiantes; satisface el ansia de aprender más, y sobre más temas, de lo que la escuela debe permitir; fomenta la independencia y por consiguiente la propia motivación; permite que el alumno tenga un gran margen de opción en cuanto a cómo emplear el tiempo "comprado" a través de su conocimiento previo y, por último, acaba con el aburrimiento y la apatía resultante del exceso de repetición y ejercitación.

L) Usar y adaptar la tecnología

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han convertido en recursos imprescindibles para poder trabajar en los centros educativos, conformándose como las principales herramientas con las que cuentan los profesores para el desarrollo del currículo, y que permiten a nuestros alumnos alcanzar cotas de autonomía personal y profesional.

En la actualidad, gracias al gran avance científico y tecnológico de nuestra sociedad, podemos utilizar nuevos y sofisticados recursos para compensar las dificultades que muchas personas, que presentan graves deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, tienen para poder recibir una atención educativa adecuada. Eso es lo que se ha dado en llamar las ayudas técnicas, o tecnología de ayuda.

En muchos casos, las ayudas técnicas serán las verdaderas adaptaciones de acceso al currículo escolar, y con eso bastará, a veces, para que el alumnado con grave discapacidad pueda alcan zar los objetivos de su etapa. En otros casos, además de ayudas técnicas, hará falta la adaptación de los elementos

del currículo (objetivos, contenidos, actividades, metodología y evaluación).

El ordenador constituye actualmente un instrumento educativo que puede facilitar la adecuación de los aprendizajes a las necesidades de cada sujeto, convirtiéndose en un importante recurso metodológico para ayudar al alumnado con necesidades educativas especiales a integrarse en la escuela ordinaria. El ordenador puede llegar a ser la "prótesis educativa" de los discapacitados que les permita aprender y comunicarse, así como manejar su entorno y trabajar. En realidad, en mayor o menor medida, todos los tipos de discapacidad se pueden beneficiar de los dispositivos tecnológicos (Cabero, Córdoba y Fernández Batanero, 2007).

Las nuevas tecnologías en el aula introducen un elemento de cambio no sólo en la metodología, sino en los roles que tradicionalmente vienen desempeñando los profesores y los alumnos, orientándose más hacia los procesos y la autonomía en el aprendizaje de los alumnos. Además, abren el espacio del aula posibilitando encuentros con situaciones, lugares y personas distintas y distantes.

En esta línea, es preciso mencionar los beneficios que la generalización del uso de Internet puede tener para las personas con discapacidad o necesidades especiales, y la importancia que cobra en ello la resolución de los problemas de acceso y el aprendizaje del uso del ordenador.

Gracias a Internet, una enorme cantidad de información y posibilidades se encuentran al alcance del ordenador de la persona con discapacidad, que puede conocer, comprar, ofrecer, mostrar o intercambiar información, así como formarse, conversar, relacionarse, preguntar o investigar. Pensemos que acciones como leer el periódico diario, buscar recursos bibliográficos o conocer lugares y personas son actividades bastante difíciles de realizar para personas con una grave discapacidad motriz que hoy pueden hacerse aprovechando los recursos telemáticos. Igualmente, una persona puede, a través de Internet, formar parte de equipos de trabajo sin necesidad de desplazarse, integrándose en ellos mediante una actividad laboral hecha a distancia. Las posibilidades que abre el acceso a Internet para las personas discapacitadas son amplias y aún están por explotar, en muchos casos; y la

superación de barreras para el uso de Internet por parte de las personas con discapacidad es una preocupación que está cada vez desarrollando más iniciativas para hacerles accesible este medio (Berruezo, 2005).

M) Enseñanza multinivel

Es un modelo de instrucción que parte de niveles (de edad, de capacidad o de competencia) diferentes y, respetando esos variados niveles, se plantea un trabajo diversificado que promueva un desarrollo diferenciado de cada estudiante (Gayfer, 1991; Gaustad, 1995; Millar, 1999). Se trata de conocer las características personales y, en función de ellas, desarrollar las destrezas y promover el aprendizaje de conocimientos ajustados a cada caso. Las estrategias metodológicas utilizadas responden a un modelo basado en el asesoramiento y la autonomía de los estudiantes, así como en compartir conocimientos entre alumnos y ayudarse entre sí. Al existir una gran heterogeneidad entre los estudiantes, los procesos de ense fianza-aprendizaje no pueden depender exclusivamente del profesor, que hace un papel de observador y acompaña a los estudiantes en la búsqueda de sus aprendizajes.

Para la puesta en práctica de una enseñanza multinivel es necesaria una elevada dosis de heterogeneidad en los grupos, combinada con un número adecuado de estudiantes.

Para los padres, así como para los profesores y los alumnos, las clases multinivel presentan dificultades y temores; sin embargo, esta metodología parece tener aspectos positivos para tener en cuenta (Francoeur, 1997, cit. en Berruezo 2005).

-Para los alumnos:

- Les permite establecer sus prioridades en sus trabajos, desarrollar su sentido de la organización y adquirir autonomía progresivamente.

- Les permite tener una mayor interacción e interrelación con los compañeros, compartir sus experiencias y desarrollar el sentido de respeto a los demás, respetando las diferencias personales.

- Se vuelven más autónomos, espabilados y responsables; aprenden a gestionar su tiempo.

- Desarrollan más habilidades sociales que otros alumnos, mejores hábitos de trabajo y mayor nivel de motivación personal y de sentido de la responsabilidad.

- Su desarrollo cognitivo es tan bueno, o mejor, que en una clase ordinaria.

-Para los profesores:

- El contacto entre padres, alumno y maestro es más cálido.

- El modelo de organización de la clase obliga al maestro a cambiar sus modos de enseñar, volviéndose más animador y fuente de recursos que dispensador de conocimientos.

- El profesor tiene un conocimiento mejor de los alumnos, porque está varios años con ellos (normalmente) y porque el grupo no es muy numeroso.

- Posibilita la aparición de un gran sentimiento de pertenencia.

- Favorece la intimidad en el trabajo.

- Permite que el maestro aprenda de los alumnos.

-Para los padres:

- Permite la proximidad al centro y al maestro.

- Resulta más asequible la colaboración con el niño y con la escuela.

-Para la enseñanza:

- Permite la integración de las materias y una mayor individualización.

- Permite cubrir tantos contenidos de estudios como una clase ordinaria, poniendo el acento sobre el aprendizaje más que sobre la enseñanza.

Tendemos a pensar que las llamadas "escuelas unitarias" son algo ya superado y obsoleto y sin embargo nos sorprende saber que su organización era mucho más respetuosa con la diversidad de lo que lo son las clases de niveles de edad y de conocimientos más homogéneos.

N) Producir y aplicar materiales y recursos variados

Los materiales comunican contenidos para su aprendizaje y pueden servir para estimular y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, total o parcialmente. Así, por ejemplo, el material sirve no sólo para transmitir conceptos, ideas, etc., sino también para avivar el interés del alumno, guiarle en un determinado proceso de pasos que debe seguir, facilitarle la sensación de que progresa, señalarle lo fundamental de lo accesorio, ejercitarle en unas destrezas, etc. Comunican potencialmente cultura y formas de conectar con ella; inciden en el contenido y en el proceso pedagógico mediante lo que se comunica. Por ello, los materiales forman un capítulo esencial del currículo de la escolaridad y de los códigos pedagógicos.

Los materiales tienen que ser abundantes, accesibles y diversificados. Una manera de trabajar con materiales diversificados es buscar actividades centrales comunes para todo el grupo del aula y pensar en estrategias para facilitar que cada uno de ellos tenga la misma actividad. Algunos serán incapaces de poder tener una actividad solos, otros tal vez puedan hacerlo con nuestra ayuda, otros aún con algún material de soporte, etc.

Sabemos que la manera en que aprendemos puede ser muy diferente; hay personas que entran en los contenidos más fácilmente a partir de las explicaciones, hay otras que necesitan visualizar las cosas, otras necesitan esquemas, etc. Por ello, es conveniente disponer de materiales de soporte como vídeos, ordenadores, equipos de música, láminas, etc.

Hay un dicho que afirma que "en la variedad está el gusto". Efectivamente,

una forma de responder a las inquietudes de nuestros alumnos es hacerlo mediante el empleo de multitud de recursos, donde cada uno pueda iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje con aquellos que le resulten más cómodos y agradables.

Ñ) Estrategias para garantizar el éxito de nuestros alumnos, especialmente aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión

Johnson y Rudolph (2001) hablan de estrategias exitosas con estudiantes en riesgo y apuntan los siguientes aspectos:

-Buscar un aprendizaje intenso y profundo, intelectualmente estimulante y personalmente significativo. Lo asocian a sostener altos estándares y expectativas, de forma que se cuente con un currículo riguroso y rico, centrado en cultivar habilidades de pensamiento trabajando conjuntamente contenidos relevantes y procesos tales como la toma de decisiones por los estudiantes, la resolución de problemas, la comparación de datos y la evaluación de evidencias, la capacidad de argumentar y sostener posiciones intelectuales basadas en el análisis e interpretación de la información, del conocimiento, etc.

-Prestarle atención esmerada a la diversidad, por lo que se contemplan vías diferentes para lograr los niveles de aprendizajes pretendidos. Entre ellas, flexibilizar los tiempos regulares haciéndolos más largos, usar actividades más variadas, dar ayuda extra y ofrecer refuerzo cuando sea necesario, trabajo grupal, agrupamiento flexible, variedad de estrategias de enseñanza de acuerdo con inteligencias múltiples, organización de grupos de diversas edades, incrementar el tiempo con el mismo docente o la reducción del número de estudiantes por aula.

-Intervención temprana, preventiva, procurando actuar a tiempo, antes de que las lagunas del aprendizaje se ensanchen y el desinterés y la pérdida de motivación invadan el trabajo escolar del alumnado.

-Evaluación, con información detallada sobre el progreso y las dificultades, utilizando diversos instrumentos y enfocándola como ayuda

al aprendizaje (evaluación para el aprendizaje) en lugar de como mera certificación.

Desde el concepto "pedagogía productiva" se ha elaborado un modelo pedagógico construido en torno a cuatro dimensiones y criterios (cuadro 5.7):

Cuadro 5.7. Modelo de la pedagogía productiva

Calidad intelectual de las tareas escolares.

- Trabajar los contenidos como algo problemático.
- Cultivar habilidades de pensamiento.
- Profundidad del aprendizaje.
- Sostener conversaciones pedagógicas con los estudiantes.
- Utilizar distintos lenguajes para representar y expresar la realidad y el conocimiento.

Relacionalidad de las tareas y contenidos.

- Con el mundo más allá de la escuela y el aula.
- Integración de los contenidos de diversas materias o áres de conocimiento.
- Trabajar con y sobre los conocimientos previos de los estudiantes.
- Una enseñanza basada en problemas.

Apoyo personal y vínculos sociales.

- Atención y cuidado de los estudiantes como sujetos.
- Criterios claros sobre qué aprender y cómo hacerlo.
- Apoyo personal y social, interés por los estudiantes, responsabilidad por su desarrollo y aprendizaje personal, social, intelectual.
- Promover la implicación de los alumnos en las tareas, distribuir el poder sobre el aula, contar y trabajar con las voces de los estudiantes.
- Autorregulación del aprendizaje por los estudiantes, sentido de la responsabilidad, esfuerzo, perseverancia.

Valoración de las diferencias y trabajo con ellas.

- Sensibilidad y respuesta a la cultura de los estudiantes.
- Cultivar y promover una ciudadanía activa.
- Desarrollar la capacidad narrativa y utilizarla como modo de hablar y expresar la realidad y el conocimiento.
- Conformar el aula como comunidades de aprendices.

5.1.2. Estrategias con respecto al clima de clase

El clima de cualquier aula ejerce un marcado efecto en quienes la habitan y en el aprendizaje que allí se desarrolla. En las clases donde se realiza un currículo para la diversidad, el ambiente del aula constituye un factor muy importante para el logro de las metas de aprendizaje.

El aula y el centro escolar conforman un lugar de aprendizaje de

competencias cognitivas y socioemocionales, entre otras. La falta de competencias cognitivas se plasma en bajos resultados académicos, mientras la falta de competencias socioemocionales se materializa en la aparición de conflictos, generalmente interpersonales, que normalmente acaban reflejados en las quejas que los profesores realizan en forma de partes o amonestaciones. La preocupación por descubrir la incidencia de aspectos no cognitivos tanto en el resultado como en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido el objeto de múltiples investigaciones en los últimos 30 años.

No se puede hablar por separado de rendimiento académico y de convivencia, ya que forman parte de un único currículo, si se entiende éste como un instrumento al servicio de una formación integral y de un desarrollo personal equilibrado. Casi todos los conflictos presentes en las aulas son un reflejo de la ausencia de competencias socioemocionales: falta de respeto y autocontrol, agresividad, desmotivación, ausencia de límites, etc.

Debemos realizar una matización con respecto a los conceptos "clima" y "ambiente". El clima es una dimensión que, junto con otras, conforma el ambiente (Moos yTricket, 1974). Así, el ambiente queda formado por cuatro aspectos o dimensiones:

1.El escenario físico.

2.Los factores organizativos (ratio profesor-alumnos).

3.La clase como grupo social y humano.

4.El clima social, resultado del estilo de vida del aula.

El clima y el ambiente que se generen en el aula constituyen, sin lugar a dudas, una premisa fundamental a la hora de facilitar los aprendizajes a todos los alumnos. El aprendizaje es fruto de la convivencia y el trato. Una convivencia basada en el respeto y la tolerancia contribuirá a crear ambientes saludables en nuestras aulas. El alumno tiene que venir contento al lugar de aprendizaje. Un ambiente saludable facilita la reflexión del profesor y su propia práctica. Un clima positivo hace casi inevitables los encuentros fructíferos. El diálogo permanente, sincero y abierto se convierte en una

plataforma de aprendizaje.

Son muchos los factores que contribuyen a crear ambientes saludables y estimulantes, pero fundamentalmente existen algunos, sin los cuales, difícilmente conseguiríamos esos entornos enriquecedores para todos los alumnos sin discriminación (figura 5.3).

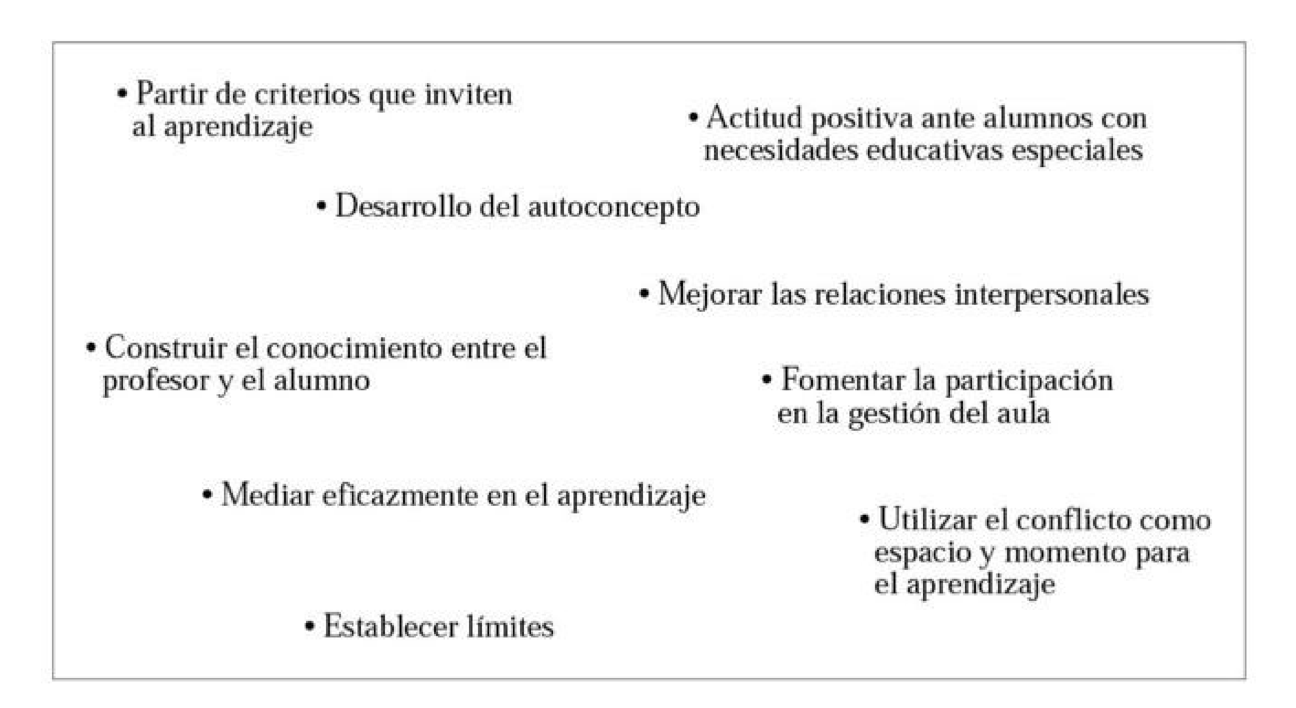


Figura 5.3. Estrategias con respecto al clima de clase.

A) Partir de criterios que inviten al aprendizaje

De entre los muchos criterios que condicionan los ambientes en las aulas, pensamos que dos inciden directamente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, la adecuación, en el sentido de adaptación, como manera de proporcionar contextos de aprendizaje y experiencias que se acoplen a la capacidad inicial del alumnado y a sus necesidades, esto implica una gran variedad de maneras de hacer y métodos de enseñanza que se ajustan a las características personales del alumnado. De este modo, el contexto escolar debe promover todas las experiencias que conduzcan a la adaptación del alumno a las nuevas circunstancias. La inadaptación escolar no es una manifestación de unas características personales de determinados alumnos, sino que revela la falta de adaptación y de respeto, muchas veces,

de la escuela hacia los alumnos, al no impartir unas enseñanzas de acuerdo con la formación del conocimiento y de la inteligencia del niño; a la vez, manifiesta la inadaptación de la escuela a la sociedad, el divorcio entre las cosas aprendidas en el colegio y la vida cotidiana, y las consecuencias que tiene todo ello a nivel personal y social.

Por otro lado se encuentra la flexibilidad, no sólo en los elementos del currículo, sino en las maneras de actuar, entendiéndola como un proceso y no como actividades preestablecidas. La flexibilidad posibilita el ir corrigiendo continuamente nuestra forma de actuar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

B) Actitud positiva ante los alumnos con necesidades educativas especiales

Nuestro mayor compromiso en la educación debe ser el aceptar a los alumnos como son para ayudarles a conseguir lo que quieren ser. La aceptación constituye el punto de partida de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje donde se pretenda que se impliquen la totalidad de los alumnos. Todos los miembros de la clase deben sentirse aceptados, queridos y miembros de un grupo. Aceptar a los alumnos tal y como son, con sus aciertos y sus errores, teniendo en cuenta la situación real en la que se encuentran y desde ahí ayudarles a llegar a las metas que se entienden adecuadas para él, de tal forma que consigamos hacerles sujetos felices.

Los docentes deben realizar esfuerzos conscientes con la finalidad de orientar a los alumnos para que comprendan y aprovechen sus diferencias individuales. Para ello, es conveniente tener en cuenta que nadie es perfecto y, por tanto, todos tenemos necesidad de ayuda; intervenir para recriminar las conductas inadaptadas; asegurarnos de que la crítica que hacemos se fundamenta en hechos objetivos; ser directos y utilizar un estilo asertivo, etc.

La aceptación incrementa la confianza de los alumnos y alumnas en sus propias habilidades. Desde esta perspectiva, podemos decir que un enfoque adecuado para lograr la comprensión y el respeto a la diversidad consiste en la realización de actividades y proyectos que promuevan la comprensión de las diferencias individuales y el valor de cada persona. Así pues, aceptar la

diferencia significa respetar y tratar como personas a aquellos tipificados como distintos. En la práctica educativa, eso significa preguntarles como a los demás compañeros, cuando la dinámica de la clase requiera hacer preguntas, ofreciendo y respetando el empleo de un poco más de tiempo en las respuestas. Exigir, cuando se exige a todos. Permitir la equivocación. Ofrecerles oportunidades para que se expresen y se sientan partícipes en la vida del aula. Conocer los puntos fuertes y débiles de cada uno y buscar la manera para fortalecerlos. Educar no es corregir defectos, sino desarrollar fortalezas.

En definitiva, permitir que participen, que interpreten, que modifiquen, interrumpan, se manifiesten, respetando su personalidad. El maestro tiene que poseer la capacidad de la empatía, es decir, ponerse en lugar del otro. Muchas veces a los docentes se les olvida que también ellos han sido alumnos.

C) Facilitar la interiorización de un buen autoconcepto

El autoconcepto de los niños está basado en la percepción que los demás tienen de él, especialmente los padres, más que de su propia experiencia. Por ello, resultan muy importante para el niño las vivencias que tiene en su entorno: si las experiencias del niño con las personas que son para él puntos de referencia son buenas, si se siente acogido..., su personalidad se desarrollará equilibradamente. Su capacidad de amor se verá facilitada al verse rodeado de gente que le ama, su inteligencia aumentará al ser expuesto a un ambiente perceptual rico y variado (González, 2001).

Los profesores también pueden influir decisivamente en las percepciones, sentimientos y actitudes que los niños van creando sobre sí mismos. Pueden conseguir en los alumnos la interiorización de una buena imagen de sí mismo, de forma que el éxito se perciba como dependiente de su esfuerzo por activar las capacidades que son conscientes de poseer, para que su motivación para aprender esté garantizada.

Los alumnos más retrasados tienen que experimentar que son capaces de aprender al igual que cualquier otro compañero de clase. Esto se puede lograr facilitando tareas sencillas al principio, para pasar a las más complejas

progresivamente a medida que se va afianzando el autoconcepto. Se trata de que el profesor tenga sentido del límite, es decir, que sepa hasta dónde pueden llegar sus alumnos.

La ayuda a este tipo de alumnos empieza fijándose más en "cuánto van progresando los alumnos" que en lo que tienen que llegar a dominar; en la importancia de su esfuerzo (por realizar ejercicios, corregir los posibles errores o pedir la ayuda que necesiten), más que en la perfección de las tareas académicas. Los profesores deben realizar un reconocimiento positivo de los avances de sus alumnos (alabar los esfuerzos). Se deben ofrecer oportunidades de éxito y asegurarse de que las tareas y los requisitos que se exigen al niño correspondan con sus capacidades; mostrar interés y aceptación incondicional a la persona, sonreírle, facilitarle, hablarle...; no ser demasiado crítico, más bien dar ánimos; rechazar la mala conducta, no la personalidad total del niño.

En definitiva, la interiorización de un buen autoconcepto en aquellos alumnos que presentan algún problema en el aprendizaje va a venir determinada por la actuación del profesor. En palabras de Jordán (1996: 94-95):

> La vivencia y el reconocimiento de pequeños y progresivos éxitos escolares generan en los alumnos un sentimiento de competencia académica, que, a su vez, incrementa su responsabilidad y motivación por las actividades de aprendizaje.

Por el contrario, los alumnos que acumulan una experiencia de fracaso, no sólo se perciben como incompetentes (bajos de autoestima) para la mayoría de los aprendizajes escolares, sino que, además, valoran la escuela como algo inútil y consideran que la verdadera formación se aprende trabajando, a partir de la experiencia de cada día (Guichard, 1993).

D) Mejorar las relaciones interpersonales como elemento clave de socialización: la negociación y el consenso

Abordar una educación sentimental y un desarrollo emocional adecuado

constituye sin duda una estrategia efectiva para la socialización del alumnado. La madurez en la relación con otras personas será una herramienta básica para la consecución de un buen clima de aula. Fomentar entre el alumnado las relaciones como un ámbito en el que hay que aprender y avanzar, favorecerá el aprendizaje y un mejor grado de participación y cooperación.

Investigaciones ligadas a la idea de Gardner, y enriquecidas por las investigaciones de Coleman (Segura, Expósito y Arcas, 1998) sobre la inteligencia emocional, ponen de manifiesto que la solución a los problemas interpersonales empieza por el dominio de cinco capacidades cognitivas:

1. Pensamiento causal. Capacidad para determinar el origen o causa del problema y dar un diagnóstico de la situación.

2. Pensamiento alternativo. Habilidad cognitiva de imaginar el mayor número de soluciones para un problema determinado. Es la capacidad de abrir la mente y ofrecer salidas creativas.

3. Pensamiento consecuencial. Capacidad cognitiva para prever las consecuencias de un hecho.

4. Pensamiento de perspectiva. Habilidad cognitiva de situarse en el lugar del otro.

5. Pensamiento de medios y fines. Capacidad que comporta saber fijarse objetivos, analizar los recursos de que se dispone para cumplirlos y saber programar y temporalizar las situaciones.

Frecuentemente los métodos disciplinarios pretenden reducir, reprimir o controlar aquello que transgrede la normativa convivencial, rechaza los objetivos educacionales o se enfrenta con la moral establecida.

La conciliación y la mediación en los conflictos que constantemente se manifiestan en todo tipo de relaciones no presupone la eliminación de normas y sistemas de convivencia y de relación, pero tampoco significa utilizar estas normas para limitar, reprimir o eliminar, de una manera u otra, a los

causantes del conflicto. Así, las normas de convivencia se transforman en un cuerpo ético en constante evolución, consensuado y modificado a conveniencia por quienes se han dotado de una referencia convivencia) de relación (Viniamata, 1996).

Negociar con los alumnos puede constituirse, en muchas circunstancias, como una estrategia imprescindible en el aprendizaje. Muchos de los alumnos se sienten desmotivados como consecuencia de tener una sensación de abandono por parte del profesor. El profesor tiene que ser un verdadero negociador, pues él mejor que nadie sabe hasta dónde puede llegar su alumno. Cuántas veces los docentes hemos oído, por parte de algunos alumnos, frases como "este profesor no pasa de ti". Con ello no sólo reconocen que han aprendido, sino que han variado su presencia en el espacio escolar. Han pasado de ser un elemento pasivo, meros receptores invisibles de todo el peso del saber, a ser protagonistas. Ello es debido, en gran parte, a que muchos profesores saben que lo primero que tienen que realizar con sus alumnos es el establecimiento de vínculos interpersonales y lograr así un sentido compartido de las metas dentro del grupo. El objetivo dentro del aula debe ser la creación de una comunidad estable y, para ello, la negociación y el consenso constituyen dos estrategias clave.

La mejora de las relaciones interpersonales pasa por no etiquetar a nadie; es decir, cuestionar las actuaciones y los hechos concretos pero no a las personas. Las etiquetas globales suelen ser imprecisas e injustas y favorecen bien poco la predisposición a la mejora y al cambio. Se deben evitar por todos los medios las etiquetas personales descartando palabras definitorias tales como "tú siempre..." o "es que tú nunca...".

E) Construir conjuntamente el conocimiento entre el profesor y el alumno

Un clima de aula saludable necesita que profesorado y alumnado mantengan una comunicación fluida, que compartan significados y responsabilidades y que acerquen sus repre sentaciones sobre la materia de estudio y sobre valores y actitudes. De hecho, en el aula se optimizan los resultados cuando el profesorado y el alumnado construyen conjuntamente el conocimiento y encauzan adecuadamente los comportamientos. El contraste

de ideas y posiciones ayuda a identificar los obstáculos, a determinar la función y el papel de cada uno, a contrastar y llegar a pactos (Giné et al., 2003).

Todo ello, en un clima de igualdad, entendiendo ésta como la actividad de tomar decisiones y actuar en el aula en un nivel de cercanía y corresponsabilidad. Entre profesores y alumnos existe igualdad cuando tanto las tareas como los objetivos que se proponen han sido decididos entre todos y afectan por igual a profesor y alumnos.

En investigaciones en la que se entrevistaba a los alumnos, casi todos (84%) dijeron que entre los atributos más importantes de los buenos profesores se encuentra la capacidad de relacionarse con los estudiantes y motivarlos y adaptar la enseñanza a sus necesidades (Darling-Hammond, 2001).

Construir conjuntamente el conocimiento implica conocer muy bien al estudiante, ponerse en el lugar del otro y por consiguiente adaptarse a sus necesidades.

F) Participación e implicación de "todos" en la gestión del aula

Hay un enorme potencial y riqueza en la colaboración, participación e implicación de todos (alumnado, profesorado, familias, personal no docente, monitoras y monitores de comedor, extraescolares...) y la integración de los recursos del entorno (corporaciones locales, comarcas). Los docentes, como agentes dinamizadores de la convivencia escolar, deben crear estructuras que permitan la intervención de todos, y todo ello con una doble finalidad: ponerse de acuerdo en un único mensaje y optimizar los recursos que puede aportar cada uno.

La participación de todos los alumnos y docentes implicados en la gestión del aula se configura como una forma más válida de comunicación y resolución de problemas dentro de la misma aula. No es ni más ni menos que un modelo de responsabilidad compartida.

Este modelo maximiza la participación individual y mantiene, además, una

perspectiva de escuela, lo que es importante y ha de ser considerado con atención en cualquier organización que se precie de participativa.

Implicar a todos los miembros del aula en el discurso y en la toma de decisiones produce una reflexión colectiva y favorece el aprendizaje social más positivo y por consiguiente enriquecedor. Una de las estrategias más eficaces para conseguir una mayor participación es la personalización del aula favoreciendo una mayor cercanía y un mejor entendimiento.

También los estudiantes y las familias pueden desempeñar un papel muy importante en la gestión del aula. La familia es considerada como una de las principales fuentes de decisión. Los intercambios familia-escuela han de permitir que se pueda discutir abierta y francamente sobre los objetivos de la educación de sus hijos, sin que nadie se sienta juzgado por sus opiniones, prácticas o creencias. Las escuelas deben aceptar a las familias tal y como son, sin ideas previas y estereotipos, y deben posibilitar formas de participación en las que, haciendo cosas juntas, padres y maestros, compartan un proyecto de futuro para los niños.

De esta forma, el currículo no sólo será un auténtico contexto de desarrollo para los mismos, sino también una forma de apoyo a la labor educativa de las familias.

G) Mediación eficaz en el aprendizaje

La individualización de la enseñanza requiere otorgar ayudas al alumno para que construya su propio conocimiento. La mediación en el aprendizaje consiste precisamente en esto, en dispensar las ayudas pedagógicas necesarias para la consecución de los objetivos propuestos. Estas ayudas - que van a suponer un elemento básico en el proceso de enseñanzaaprendizaje - pueden ser físicas, verbales o visuales. Incluyen tanto las aportadas por el propio docente como aquellas que en un momento determinado le son proporcionadas por otro docente, por alguno de sus compañeros o por el grupo en su totalidad para que resuelva una actividad o situación de aprendizaje.

La ayuda física se refiere a la acción encaminada a sostener, guiar o apoyar a un alumno para que pueda realizar una actividad. Normalmente, este tipo de ayuda se utiliza para enseñar destrezas motrices de autonomía personal o en el caso de deficiencias asociadas (motoras o visuales). La ayuda verbal implica expresar oralmente algo para que el alumno pueda llevar a cabo la tarea, mientras que la visual la constituye cualquier estímulo visual que permita que el alumno lleve a término la tarea con éxito (Pérez Corbacho, 2002).

Entre las ayudas que podemos proporcionar a los alumnos con graves problemas de aprendizaje, tanto en la presentación de la tarea como durante el desarrollo de la misma, se encuentran:

-Verbales o visuales según la entrada sensorial y respuesta preferente a la información.

-Verbales y visuales en función del grado de discriminación.

-Para favorecer la atención y la motivación. Para establecer el tipo y grado de ayudas, hay que observar las características de los materiales, tareas y personas que logran una mayor atención y motivación del alumno. También es importante plantear tareas adecuadas al nivel de competencia curricular del niño, sin sobrepasar el tiempo de permanencia de atención en la tarea, ya que hemos de tener presente que la atención es una variable íntimamente ligada a la motivación.

En todo caso, conviene ir reduciendo gradualmente la cantidad de ayuda que se presta al alumno, a medida que éste va consiguiendo los objetivos propuestos y es importante tener presente que las ayudas pueden ser dadas tanto por el tutor, los profesores de apoyo u otros profesionales, como por los padres o los propios compañeros. Estos últimos pueden ser unos buenos dispensadores de ayuda ya que pueden ajustarse más a las necesidades reales que presenta el alumno con dificultades.

H) Utilizar el conflicto como espacio y momento para el aprendizaje

El conflicto aparece allá donde hay encuentro humano. Los conflictos son

inherentes a la convivencia entre personas, aunque por lo general se les considera negativos y a las personas que los generan y desarrollan, conflictivas. Los conflictos deterioran la convivencia en el grupo, convirtiéndose en la mayoría de las situaciones en un problema, pero el conflicto en sí mismo no es un problema.

Los conflictos, por lo general, no son agradables y a todo maestro le satisface y complace una clase sin conflictos. Son muchos los docentes que han pasado de una actitud basada en los deseos de "evitar" todo tipo de conflictos al papel de administrador o gestor de los mismos. Es decir, han pasado de ser sólo una "solución" a los conflictos generados entre los alumnos a "suscitarlos" e incluso "provocarlos", sobre todo los conflictos de orden cognitivo.

Toro (2005) presenta dinámicas y pautas en la gestión de los conflictos y afirma que muchos se generan cuando la relación con los demás se basa en las expectativas que tienen de ellos o en las apariencias: querer que el otro fuese como a nosotros nos gustaría que fuese, para satisfacer nuestros deseos y demandas. Este modo de pensar hace que no se le permita al otro ser "tal y como era". El reconocimiento implica consideración, respeto y lealtad al otro y a su mundo, así como también tener claras las conductas que en modo alguno son admitidas y toleradas (cuadro 5.8).

Cuadro 5.8. Conductas no admitidas en el aula

- Insultar a los miembros de la clase.
- Gestos de desprecio o falta de consideración y respeto a las personas, a sus cosas u opiniones.
- No respetar los espacios y cosas de los demás: cogerlas sin pedir permiso, romperlas…
- Agresión física a otro.
- Acciones que pueden suponer un alto riesgo para la propia seguridad o la de otros.
- Interferir o imposibilitar el trabajo o el descanso de los demás.
- Mentir, difundir bulos y engaños referidos a terceros.

Del mismo modo, hay que fomentar las conductas que reafirman el reconocimiento de los otros (cuadro 5.9).

Cuadro 5.9. Conductas para reafirmar el reconocimiento del otro

- Respetar a sus compañeros, sus cosas y sus espacios. Cuidar de los espacios y cosas comunes.
- Expresar sus emociones a través de conductas adecuadas.
- Expresar con seguridad y sinceridad lo que piensan y sienten.
- Escuchar. Dialogar para resolver los problemas y conflictos.
- Decir la verdad. Sinceridad.
- Hacer las tareas por propia voluntad e iniciativa y asumir sus responsabilidades.
- Uso responsable de los márgenes de libertad de que disponen.
- Cuidado de la higiene personal y de su imagen. Respeto a la imagen del otro.

I) Establecer límites

Las reglas y los límites son esenciales para los niños y la convivencia familiar. Los alumnos están en la fase de distinguir lo correcto de lo errado, lo que está bien y lo que está mal. En este sentido, necesitan de normas claras dentro de lo que es bueno o malo; aunque eso más tarde sea cuestionado.

Muy por el contrario de lo que se piensa, los niños tienen el control sobre los adultos con quienes conviven y si perciben que pueden mandarlos, acaban sintiéndose angustiados, inseguros y desprotegidos.

¿Qué es, en qué consiste este "poner límites" a los niños? (Toro, 2005). En las siguientes cuestiones:

-Fijar una pauta que indique hasta dónde se puede llegar.

-Dar libertad de acción sin caer en el desmadre, libertinaje, abuso o tiranía.

-Frenar, poner fin a determinadas conductas inapropiadas.

-Decir: "Hasta aquí puedes llegar".

-Delimitar los espacios del otro y el propio.

-Acotar el margen de maniobra de una persona, de manera que no haya invasiones.

-Delimitar el espacio o tiempo a partir del cual se ha de actuar de otra forma.

-Establecer claramente una línea de demarcación entre conductas lícitas o permitidas y aquellas que no lo son.

-Establecer unos criterios que eviten la falta de respeto a uno mismo, a los demás...

El establecimiento de límites es importante ya que éstos ayudan a formar la identidad personal de los jóvenes. Se debe reencontrar el sentido de educar en los límites. Y a ello tal vez nos ayude el recordar por qué los límites hacen bien y son educativos, y en qué sentido contribuyen a lograr la madurez psicológica.

Los límites son muy importantes en la educación de los niños por muchas razones, entre las que se puede destacar las que ayudan a aceptar la realidad, ya que la realidad nos limita. Mal que nos pese, no somos omnipotentes. Y es bueno ir vislumbrando esto desde chicos. La realidad no es tan manipulable como los niños o los adolescentes pretenden desde su pensamiento mágico y egocéntrico. La vida muchas veces nos dice no y, si no sabemos aceptarlo, viviremos resentidos. Los límites pueden gestionar sus emociones sin hacerse ni hacer daño, no favorecen la creación y vivencia de "falsos personajes" o "egos", hacen posible y favorecen la convivencia. Los límites delimitan un espacio de "seguridad" necesario y vital, además de marcar una especie de molde en cuyo interior el alumno va modelando la figura de lo que es. Los límites son educativos porque ayudan a la persona a desarrollar la aceptación de la ley y el respeto a la autoridad legítima.

Se hace necesario perder el miedo a limitar a los niños. Limitar no es aniquilar. Limitar es dar vida, si lo hacemos adecuadamente. El gran peligro reside en ver en los límites sólo su aspecto negativo-empobrecedor: lo que nos quitan y nos prohíben.

5.2. En la práctica

El establecer relaciones entre los nuevos contenidos y los conocimientos existentes es una premisa básica para el aprendizaje, pues cuando la distancia entre lo que se sabe y lo que se tiene que aprender es adecuada, el aprendizaje

se realiza de forma más profunda y duradera.

Poner el énfasis en la significatividad es dar sentido al aprendizaje, es decir, que no sólo implique una memorización comprensiva, sino que el alumno sea capaz de aplicarlo en contextos distintos. Para ello, asemejar el aprendizaje a la vida real constituye, sin lugar a dudas, una de las premisas más importantes para que el aprendizaje sea verdaderamente efectivo, por su capacidad de motivación.

A continuación se presenta un ejemplo de aprendizaje significativo en la práctica centrado en la enseñanza de las matemáticas en Primaria (adaptado de Guillén Vicens Ximena):

Cuadro 5.10. Aprendizaje significativo en la práctica

Contexto

La experiencia se desarrolla en un Colegio Público Rural Agrupado, concretamente en un aula unitaria compuesta por alumnos de diferentes cursos, es decir alumnos de diferente edad y nivel. El grupo escogido para llevarlo a cabo es el de los últimos cursos de Primaria. El tema trabajado es el de superficies que se enmarca en una unidad didáctica integral más amplia.

Los contenidos estudiados serán unidades de superficie, unidades agrarias, unidades de superficie de uso local y áreas de figuras geométricas. Estos contenidos no forman parte de un solo bloque del área de matemáticas, sino que está relacionado con todos los demás. Esta relación se tiene que potenciar con situaciones significativas y de esta forma dar a conocer todo lo que tienen en común.

Contenidos

- Números y operaciones: resolución de problemas.
- La medida: unidades de superficie, tablas de valor posicional, unidades agrarias, cambio de unidades, unidades de uso local, áreas de figuras geométricas y medida directa e indirecta de la superficie.
- Formas geométricas y organización del espacio: descomposición y descomposición de figuras geométricas, estudio de polígonos y superficies equivalentes.
- Organización de la información: esquemas o dibujos para ver los datos.
- Contenidos transversales: relación con todos los contenidos de otras áreas del currículo.

Procedimiento

Se comenzará con una exploración, por parte del maestro, de los conocimientos que ya existen en el alumno, así como los procedimientos que utilizan para resolver situaciones en contextos de la vida diaria.

Los alumnos se agruparán en grupos heterogéneos interactivos de cuatro miembros, donde todos los componentes expongan cuantas ideas se les ocurra, en primer lugar de forma individual para posteriormente ponerlas en común. A continuación confeccionarán un mapa conceptual único y consensuado por ellos mismos, lo cual dará al alumno una visión clara y sencilla de cuanto le rodea.

Se pretende que el alumno sea capaz de utilizar unidades de superficie no convencionales para comparar superficies y una vez asimilado el concepto, pasar a las unidades convencionales. Posteriormente, el alumno deberá ver la equivalencia entre las diferentes unidades de superficie, así como la equivalencia con las unidades agrarias y, como no, con las unidades de superficie local. A continuación se pretenderá reconocer cualquier figura plana y calcular su superficie.

En primer lugar, el alumno lleva a la práctica todo cuanto le rodea en el aula, reconociendo cualquier figura y calculando su área. Seguidamente sale del aula y utiliza la escuela, la calle, la propia casa e incluso información de los medios de comunicación. Cualquier salida escolar (excursión, campamento, viaje de estudios, etc.) será aprovechada para practicar lo asimilado.

Actividades

- Cada alumno, provisto de su cuaderno (serán de diferente tamaños) y tomando éste como unidad de superficie no convencional, tiene que calcular la superficie de la pizarra de su clase, comprobando las veces que el cuaderno cabe en la pizarra.
- Construcción de un metro cuadrado utilizando papel continuo. Una vez obtenida la unidad básica de superficie calcularán la superficie del aula y del patio de recreo.
- Utilizando el metro cuadrado anterior lo dividirán en partes más pequeñas viendo así la equivalencia que hay con otras unidades.
- A partir de una escritura de propiedad de un terreno, ver las unidades que se utilizan para medir la extensión. Éstas pueden ser unidades agrarias de uso nacional o local.
- Buscar anuncios de periódicos en los que se vendan terrenos, casas, pisos... Ver las superficies y sus respectivos precios estableciendo comparaciones. De esta forma se puede calcular el precio del metro cuadrado dependiendo de que sea un piso, una casa, etc.
- Comparar la superficie de diferentes países a partir de un mapa y teniendo en cuenta la escala.
- Mediante una cinta métrica medir el pupitre, la pizarra, la clase, el patio... para después ir tomando los datos en el cuaderno sobre un dibujo a mano alzada; posteriormente calcular el área de la figura geométrica resultante.
- Realizar problemas del tipo: "Un albañil tiene que proceder a cambiar las baldosas de la clase. Si las nuevas baldosas tienen una medida de 50 x 50 cm. ¿Cuántas baldosas harían falta?".

6

Apoyos para el desarrollo del currículo

6.1. Participación de los padres y la comunidad

Por comunidad educativa entendemos no sólo a los docentes, alumnos, directivos y padres de familias sino a la administración local, asociaciones, empresarios y otras instituciones del entorno.

La existencia de una visión compartida por parte de la comunidad escolar sobre el para qué de la educación deja claro cuáles son los objetivos que se intentan alcanzar y de qué forma, y cuáles son los valores que se promueven o se cuestionan. Si, por el contrario, los centros educativos no tienen una visión clara, difícilmente podrán determinar los elementos que no se ajustan a ese futuro y que, por tanto, deberían cambiar o mejorar. Los centros educativos se insertan dentro de un contexto y de una comunidad determinada, de ahí la importancia de desarrollar actividades que impliquen a todos los sectores.

En las páginas siguientes nos referiremos a la participación de los padres como elemento primordial y esencial para establecer una educación de calidad en el marco de una escuela abierta a la diversidad.

Todos los padres quieren que sus hijos cuando sean adultos sean responsables y que tengan éxito. De igual manera, muchos padres son conscientes de la importancia de participar, en colaboración con la escuela, en la educación de sus hijos. A veces, sin embargo, no saben dónde comenzar, cuándo encontrar el tiempo o cómo establecer conexiones positivas.

Hablar de participación familiar implica hablar de una realidad que es, por tanto, la diversidad de las formas de agrupamiento familiar. Atrás ha quedado la definición tradicional por la que la familia constituye un agrupamiento compuesto por un hombre y una mujer unidos en matrimonio, más los hijos tenidos en común, todos bajo el mismo techo. El prototipo de familia en la que el hombre trabaja y consigue los medios de subsistencia y la mujer se queda en casa al cuidado de los hijos ha dejado de tener validez dando paso a nuevas formas de convivencia (familia nuclear, troncal, extensa, monoparental, reconstituida, agregada, etc.).

Esta diversidad en las formas de agrupamiento familiar se da también en las relaciones que se establecen entre las familias y el sistema educativo. La amenaza de un futuro oscuro para los hijos constituye uno de los impedimentos más claros para llevar a cabo cualquier proceso educativo. La mayoría de las familias no pueden asegurar por sí solas el futuro de sus hijos. Los padres tienen conciencia de que ha entrado en crisis el modelo social de familia tradicional y con él, el modelo de educación. Muchos se encuentran desconcertados, desasistidos y sin saber qué hacer.

No resulta extraño, por tanto, que la demanda de las familias para resolver los distintos ejes de tensión que sufren en su seno, relacionados con la transmisión de normas, la autonomía de los hijos, la facilidad o dificultad de socialización de cada miembro, los reproches de la pareja, la libertad y la autonomía de cada uno, etc., ponga sus esperanzas y reivindicaciones en el sistema educativo. Ello ha motivado que desde los propios centros educativos se haya empezado a exigir la implicación de los padres y de las madres en todos los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo (Gotor, 2005).

Todo hace pensar que se deposita en esta relación entre escuela y familia muchas de las esperanzas para que todo el alumnado pueda mejorar sus resultados escolares. Sin embargo, los cauces abiertos por la legislación educativa no se utilizan para satisfacer esta necesidad, ya que en la mayoría de los casos los proyectos educativos se elaboran y se mantienen al margen de las comunidades educativas. No obstante, sigue siendo necesario encontrar el marco, la vía, el cauce para que el compromiso entre escuela y familia pueda hacerse efectivo.

Una vez realizado el esfuerzo por comprender las tareas que conforman el currículo real de los centros, y la propuesta de cambio que se desea introducir, es necesario abrir la posibilidad de un compromiso educativo con la familia, para que ésta se sienta partícipe de la educación de sus hijos y sobre todo, con la integración escolar de éstos, ya que un aspecto muy importante de una educación donde todos tengan cabida tiene que ver con la acogida que presta el centro educativo a sus alumnos. Son muchos los padres cuyos hijos han sido etiquetados como "distintos" que reciben un mensaje diferente por parte de los docentes y responsables del centro educativo. La realidad que subyace a este mensaje es que el niño en cuestión es un individuo minusvalorado. En muchos casos se producen mecanismos de exclusión hacia los alumnos que presentan algún déficit o simplemente plantean alguna dificultad en la comprensión o la velocidad de su aprendizaje.

El problema no consiste en que algunos niños sean diferentes, sino que las diferencias se consideran de forma negativa e, incluso, se destacan excesivamente. En vez de considerar la diferencia como un problema que se debe resolver, conviene tener en cuenta las posibilidades de aprender de estas personas y considerar esas diferencias como el punto de partida para iniciar el aprendizaje. Aprendizaje no sólo como competencia del maestro, sino de toda la comunidad, resaltando especialmente el papel de los padres en la educación y enseñanza de sus hijos.

Existe una creencia general, en gran parte de la población, en la autoridad absoluta de la escuela y de los maestros. Todavía son muchos los países donde se considera que es de mala educación entrometerse en la vida escolar de los hijos; muchos padres consideran que es la labor del maestro educar formalmente al niño, mientras que la crianza del mismo es el deber de los padres. Un niño "bien educado" es uno que ha aprendido un comportamiento moral y ético.

Son muchas las investigaciones que se han realizado acerca de los beneficios que aporta la participación de los padres en las escuelas. En este sentido destacaremos un estudio llevado a cabo en el 2002 y titulado "Una nueva oleadas de pruebas: el impacto de la escuela, la familia y la comunidad

en el rendimiento escolar" que detectó la existencia de una relación positiva entre la participación de la familia y el éxito del estudiante, independientemente de factores como raza, etnia, clase económica o nivel educativo de los padres. Este estudio también encontró que la participación de los padres contribuye a la mejor asistencia escolar, mejores tasas de cumplimiento de la tarea asignada, reducción de la violencia y del consumo de estupefacientes y tasas de graduación más altas.

En este sentido, son muchas las razones que justifican la participación de la familia en la escuela (cuadro 6.1).

Cuadro 6.1. Razones que justifican la participación de la familia

- Mejora la relación entre la escuela y el hogar.
- Mejora la autoestima del niño.
- Ayuda a los padres y la comunidad a desarrollar actitudes positivas hacia la escuela y entender mejor el proceso escolar.
- Los estudiantes obtienen mejores calificaciones y mejores resultados.
- Conduce a mejor rendimiento a largo plazo.
- Los programas escolares tienen más éxito.
- Hace las escuelas más efectivas.
- Mejora la percepción de las escuelas en la comunidad.
- Crea mayor conciencia y apoyo para las escuelas en la comunidad.
- Contribuye a respetar la diversidad del alumnado.

La participación de los padres consiste en involucrarse en cada aspecto de la educación y desarrollo de los niños desde el nacimiento hasta la edad adulta reconociendo que los padres son la influencia primaria en la vida de los hijos. La participación de los padres adopta muchas formas, como compartir la responsabilidad en las decisiones sobre la educación de los hijos, la salud y el bienestar igual que la participación en las organizaciones que reflejan las aspiraciones de la comunidad para todos los niños.

En líneas generales, los padres participan o se involucran en la escuela cuando desarrollan diversas actividades (cuadro 6.2).

Cuadro 6.2. Participación de los padres

- Cada día envían a la escuela a su hijo bien descansado, bien alimentado, saludable y con un gran abrazo para empezar bien el día.
- Le proveen de un ambiente adecuado de estudio y de los materiales necesarios: lápices, papel, diccionario…
- Leen, juegan o simplemente hablan con su hijo.
- Le dan oportunidad de practicar las destrezas aprendidas en la escuela haciendo las tareas diarias.
- Exhiben su trabajo escolar.
- Se reúnen con sus maestros.
- Preguntan al personal de la escuela cualquier inquietud que tengan.
- Se hacen miembros de la Asociación de Padres de Alumnos (PTA) local.
- Trabajan de voluntarios en la escuela o en su casa.
- Trabajan junto con la PTA y demás padres en mejorar la escuela para todos los niños.
- Le aseguran a su hijo que estarán siempre a su lado.

6.2. Colaboración entre la escuela y las familias de alumnos con necesidades educativas especiales

La familia y la escuela son los dos contextos ambientales más relevantes en el desarrollo de todos los niños y de manera especial de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Hogar y escuela con frecuencia se superponen, afectando a la conducta del niño lo que ocurre en uno y otro ámbito. Por ello, la colaboración de maestros y padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño, y en especial de aquel que presenta necesidades educativas especiales, se hace sumamente esencial para lograr el desarrollo armónico e integral de su personalidad.

Las relaciones e interacciones que se establecen en el seno familiar, y la escala de valores en la cual se asientan, fomentan una serie de actitudes y experiencias que repercuten de manera directa sobre el desarrollo de cualquier niño y que deben ser tenidas en cuenta aun más en el caso de niños con necesidades educativas especiales.

Las características particulares que caracterizan a estos niños y su entorno de vida, hace que no sea infrecuente que surjan dificultades en las relaciones entre el profesional y la familia. Entre estas dificultades o problemas que se encuentran habitualmente en padres y profesores, se pueden destacar los siguientes (Reyes y Toledo, 2008):

-Excesivo distanciamiento entre el profesional y la familia. No se suele establecer una relación de igual a igual.

-Falta o deficiencias de información por ambas partes sobre el modelo educativo seguido en el otro contexto, objetivos y estilos de aprendizaje que se fomentan.

-En algunos casos, aparición de sobrexpectativas en profesores y padres, con el riesgo evidente de ser defraudados.

-Trato descortés de una parte hacia otra.

-Los profesores no aprecian la colaboración leal ofrecida por los padres.

-Los profesores no han recibido información adecuada sobre cómo tratar a las familias. Dan consejos o plantean exigencias a los familiares que éstas no están en condiciones reales de atender.

-Los profesores piensan que los problemas educativos de sus alumnos tienen su origen en las características de su familia.

-Los profesores piensan que los problemas de los alumnos tienen su origen en la deficiente atención que reciben de sus familias.

La familia del niño que presenta necesidades educativas especiales, en principio, va a estar más necesitada de una orientación y de un asesoramiento, pues, en muchas ocasiones, esta familia va a desconocer las verdaderas necesidades del niño que ve crecer. De ahí la importancia de un reconocimiento y aceptación de la propia familia de la situación en la que se encuentran.

De forma genérica, y sin entrar en los cauces legales de participación de las familias en la educación de los niños con necesidades educativas especiales (como es el caso de la elección de centro, etc.), la colaboración de los padres deberá garantizarse a través de unas fórmulas adecuadas en el proceso de identificación y valoración de las necesidades educativas y en la determinación de los servicios y medidas de carácter específico que sea

necesario promover.

Es fundamental la colaboración de los padres, fuera del marco escolar, en la adquisición de determinados objetivos y habilidades por parte del alumno.

Los cauces de participación pueden ser:

-Individuales, tratando de guiar y facilitar la incorporación del niño al centro (entrevistas con el tutor).

-Colectivos, exponiendo su experiencia en distintos campos (asociaciones de padres, talleres, escuelas de padres...).

Un aspecto importante para tener en cuenta es que la problemática de los niños con necesidades educativas especiales lleva frecuentemente a los padres a ampliar sus conocimientos sobre la temática concreta que les afecta. Esto constituye un campo de colaboración, ya que los padres acuden a los profesionales para aumentar su formación. En dicha formación son distintas las instancias que pueden tomar la iniciativa, pero hay una estrategia que es fundamental: la escuela de padres.

En cualquier caso una correcta actitud de los padres pasa por los buenos lazos de colaboración que establezcan con los profesionales sanitarios y docentes. La colaboración con los profesionales, y nos interesa destacar el papel de los docentes, se convierte en clave en el desarrollo de los niños con necesidades educativas permanentes, ya que la discusión e inter acción con los profesores descubre a los padres las potencialidades de sus hijos y los mecanismos de estimulación adecuados a sus características.

6.2.1. El alumnado inmigrante

La condición de inmigrante puede suponer (aunque no necesariamente) un abanico de elementos que pueden caracterizar la escolarización de un alumno. Así, es preciso contemplar aspectos como el hecho de su escolarización previa, su lengua vehicular, el conocimiento o no de otras lenguas distintas a la materna (a nivel oral incluso), la edad cronológica, el momento del curso en el que se produce la incorporación al centro educativo,

etc. Como característica común, podemos señalar que, en buena parte, es un alumnado de escolarización tardía; es decir, se incorpora a nuestro sistema educativo con posterioridad a la edad obligatoria de escolarización.

Respecto a las familias inmigrantes con niños escolarizados, cabe destacar que aunque una gran mayoría suelen tener unas altas expectativas en la institución escolar como medio para la integración y la promoción social de sus hijos e hijas, los educadores aún batallan en involucrar a los padres. Existe poca participación por parte de éstos en las comunidades de pocos recursos y en áreas donde los padres de familia poseen una mínima educación formal. La participación de los padres de familia y de la comunidad se convierte en una causa de frustración, hasta una decepción para los maestros y directores de estos centros educativos.

En este sentido, algunas estrategias que pueden funcionar a la hora de acercar a la familia al centro educativo son:

1. El contacto personal. Es de gran importancia establecer comunicación en persona y en el idioma de los padres cuando se hace el primer contacto con ellos. La información enviada (panfletos, notas informativas, etc.) a la casa del alumno, aun cuando escritos en su idioma, suelen ser poco eficaces. Tal vez hagan falta varias entrevistas con ellos antes de que se les brinde la confianza deseada para poder incorporarlos a la participación activa. Las visitas al hogar del alumno son una buena manera de iniciar el desarrollo de un buen nivel de comunicación.

2. La comunicación sin prejuicios. Para ganar la confianza de las familias inmigrantes, los maestros deben evitar la idea de que son culpables o están haciendo algo equivocado respecto a la educación de sus hijos. Al igual que con el alumnado, los padres necesitan ser apoyados por sus contribuciones y no criticados por sus faltas.

3. La perseverancia en mantener la participación. Para asegurarse de que los padres de alumnos inmigrantes sigan participando en la educación de sus hijos, las actividades programadas en la vida escolar deben responder a una verdadera necesidad o preocupación de los padres. Los

maestros deben tener una buena idea de los beneficios que recibirán por asistir a cada reunión y de cómo estas reuniones les ayudarán a desempeñar mejor su papel como padres.

4. El apoyo bilingüe. Toda comunicación con los padres, tanto la escrita como la oral, debe ofrecerse en los dos idiomas si es posible. Muchos programas han observado que tener a su disposición un personal bilingüe y bicultural ayuda a promover la confianza (Espinosa y Lesar, 1994).

5. El liderazgo y el apoyo administrativo. Como con los otros programas o prácticas educativas que requieren de la innovación y la adaptación, los esfuerzos de los maestros solos no pueden lograr el éxito en los programas de participación de los padres de alumnos inmigrantes. Los directores de escuela también deben comprometerse a cumplir con las metas del proyecto.

6. El compromiso con las diferentes culturas que coexisten en el centro. Todo el personal debe comprender los elementos clave de las diferentes culturas que coexisten en el centro y su impacto en el comportamiento y el estilo de aprender de los alumnos inmigrantes. El profesor tiene la obligación de aprender lo más posible de los alumnos inmigrantes, su cultura y su trasfondo cultural.

7. El alcance hacia la comunidad. Muchas familias inmigrantes pueden beneficiarse de los programas de lectura entre familia, la capacitación vocacional, el idioma de acogida como segundo idioma, mejores servicios sanitarios y otros servicios sociales ofrecidos en la comunidad. Un programa de Educación Infantil o de Escuela Primaria puede ser un recurso o referencia para apoyar la fuerza integral y la estabilidad de la familia.

a) El proyecto Diversity in Dialogue de SEDL

Aunque son muchos los proyectos que se desarrollan en lo referente a familia-alumnado inmigrante tanto a nivel nacional como internacional, en estas páginas presentaremos el proyecto Diversity in Dialogue de SEDL

(Southwest Educational Development Laboratory) titulado "La participación de la familia y la comunidad. El acercamiento de las diversas poblaciones". Este proyecto se centra en cómo involucrar a los miembros de la comunidad de diverso origen cultural y distinta lingüística en las decisiones que afectan a la educación de sus hijos. Consta fundamentalmente de cinco estrategias que se presentan a continuación:

Cuadro 6.3. Estrategia de participación n.° 1

Conozca la comunidad

Hay que empezar por conocer a la comunidad para poder animar a los padres de familia y a los miembros de la comunidad a que participen en la escuela. Esto quiere decir que hay que identificar a los líderes y los asuntos de educación de mayor interés para la comunidad.

Quién es quién en la comunidad:

- Identifique a las organizaciones religiosas, políticas, cívicas y sociales de la comunidad que trabajan con padres de familia y residentes minoritarios y de bajos ingresos.
- Identifique a los padres de familia, representantes de la comunidad y líderes de negocios que son respetables y que tienen credibilidad con las poblaciones de diverso origen cultural y lingüístico.
- Elabore una lista de contactos que tenga la información más actualizada sobre los líderes y organizaciones y sobre los asuntos que más les interesa.
- Reúnase regularmente con los líderes y grupos de la comunidad para hablar sobre las formas en que puedan trabajar juntos.
- Realice reuniones regularmente con los grupos de la comunidad sobre los siguientes pasos que se deben realizar; comparta la información.

¿Cuáles son los asuntos que más les interesan a la comunidad? Consiga la información al preguntarle a su comunidad.

- Realice entrevistas formales e informales, tanto escritas como verbales. Pregúnteles a los padres de familia si hablan con el maestro de su hijo regularmente. ¿Qué preocupaciones tienen sobre la educación de sus hijos? ¿De qué manera quieren los padres de familia participar en la escuela? ¿Cómo consideran la escuela de sus hijos?
- Asista a las juntas mensuales de diferentes grupos que representan a los padres de familia, miembros de la comunidad y líderes de negocios. ¿Cómo varían los puntos de vista de un grupo a otro?
- Organice una serie de reuniones en las casas de los padres de familia y visite lugares de trabajo para investigar lo que piensan los empleados y jefes con respecto a la escuela. ¿Si fueran el director de la escuela, qué iniciativas llevarían a cabo para mejorar la escuela?

Cuadro 6.4. Estrategia de participación n.° 2

Mejore la comunicación con los padres de familia y los miembros de la comunidad

El comunicarse con los padres de familia regularmente es una forma importante para comprometerlos con la escuela. Pero hay más contacto con un padre de familia sólo cuando un estudiante está en problemas o cuando tienen bajas calificaciones. En vez de eso, trabaje junto con sus colegas para desarrollar estrategias para comunicarse más a menudo con las familias y los miembros de la comunidad.

En lugar de confiar en que los estudiantes lleven la información a casa, elabore estrategias para acercarse directamente a los padres de familia:

- Caminatas por la comunidad. Camine de casa en casa en su comunidad con dos o tres maestros representando diferentes niveles de grado. Hable con los padres de familia cuyos hijos asisten a su escuela y deles información relevante.
- Llamadas telefónicas a casa. Pídales a algunos voluntarios de la escuela que les hablen a los padres de familia y que personalmente los inviten a un evento de la escuela, coloque una línea telefónica para los padres de familia y coloque teléfonos en los salones de clase para que los padres de familia hablen directamente con los maestros. Para aquellas familias sin hogar, hay que visitar los albergues y hablar con los padres de familia en persona.
- Utilice distintos medios informativos. Promueva los eventos escolares y juntas de la comunidad en periódicos de la comunidad y en las estaciones de cable de la comunidad.

- Cree un boletín informativo: Mantenga a los padres de familia y a los miembros de la comunidad informados con noticias más recientes con la ayuda de un boletín informativo semanal o mensual.
- Cree vídeos cortos para los padres de familia enfocados en los asuntos que más les interese tales como ayudar a sus hijos con la tarea o servir de voluntario como auxiliar de la maestra.
- Elabore carpetas para los padres de familia: Recopile información importante –como la misión, metas y políticas de la escuela– en una carpeta y distribúyala a los padres de familia y a los miembros de la comunidad. Considere la inclusión de un calendario escolar.
- Visite a las familias: Ayude a que los padres de familia se sientan a gusto al encontrarse con ellos en sus casas. Puede ser que algunas familias no se sientan a gusto con esta idea, así es que asegúrese de investigar lo más apropiado.
- Envíe a casa un calendario escolar. Diseñe un calendario de su comunidad que presente información importante y detallada y fechas de eventos escolares tales como conferencias entre padres de familia y maestro y salidas tempranas. Utilice ilustraciones de arte hechas por estudiantes en el calendario.

Cuadro 6.5. Estrategia de participación n.° 3

Ofrezca ayuda para el personal docente y los padres de familia

Ofrezca a todo el personal, desde los maestros hasta los que trabajan en la cafetería, las oportunidades de aprender más acerca de las barreras culturales y de lenguaje que impide la participación de los padres de familia. Invite a diferentes "expertos culturales", líderes de la comunidad, propietarios de negocios o padres de familia a hablar en las juntas del personal docente de cómo diferentes perspectivas culturales podrían influenciar el papel del padre de familia en la educación de su hijo. Comparta consejos y estrategias. Investigue qué entrenamiento adicional o ayuda podría necesitar el personal. De estas conversaciones, elabore un plan de participación de la comunidad para su escuela con la ayuda y dirección de todos los miembros del personal docente.

Éstos son algunos temas para explorar:

- Entender la cultura y las actitudes de su comunidad acerca de las escuelas públicas.
- Elaborar un plan de búsqueda de padres de familia y de la comunidad.
- Colaborar con los padres de familia para ayudarlos a entender lo que aprenden mejor sus hijos.
- Involucrar a los padres de familia y a los miembros de la comunidad en la vida diaria de su escuela.

Quizá podría proporcionarles a las familias y a los miembros de la comunidad un entrenamiento voluntario en diferentes áreas como la asesoría del estudiante y en los servicios administrativos. Asegúrese de pensar muy bien dónde y cuándo llevar a cabo estos talleres de trabajo o sesiones de entrenamiento. La clave a este esfuerzo es hacerlo lo más accesible a la mayor cantidad posible de los padres de familia.

Éstas son algunas ideas:

- Crear un centro de recursos para familia en su escuela para las reuniones informales, talleres de trabajo y juntas con los padres de familia y miembros de la comunidad. Mantenga flexibles los horarios para que los padres de familia puedan asistir a las sesiones durante la noche, el día o fines de semana.
- Considere repetir el mismo taller de trabajo más de una vez para darle acomodo a la mayor cantidad de los participantes posibles. Ofrezca transporte si es posible.
- Organice talleres de trabajo en las iglesias y centros de la comunidad, en restaurantes y en otras localidades que estén cerca y cómodas para los miembros de la comunidad.

Cuadro 6.6. Estrategia de participación n.° 4

Acercar las distancias entre las familias, comunidades y escuelas.

Modifique la imagen de su escuela. Una escuela que se desvive por dar la bienvenida a los padres de familia y a la comunidad. Un letrero grande de bienvenida saluda a los visitantes. Los pasillos están llenos con trabajos coloridos de los niños. El personal de la escuela, desde el guardia de seguridad hasta la directora, saluda a los visitantes con una gran sonrisa. Algún personal de la escuela que habla otros idiomas está disponible para traducir. Los visitantes se sienten muy cómodos y perciben que se les valora. Se sienten parte de la familia.

Consejos para involucrar a los padres de familia y a los miembros de la comunidad:

- Explique a los padres de familia las oportunidades voluntarias que están disponibles en su escuela.
- Sea específico acerca de qué tipo de ayuda necesita por parte de los padres de familia y los miembros de la comunidad.
- Invite a los padres de familia a rellenar un formulario para ayudar como voluntario al matricular a sus hijos en la escuela.
- Busque a un padre de familia en el que pueda confiar para que ayude como coordinador voluntario para elaborar una base de datos de información, organizar entrenamientos y preparar un programa de voluntarios.
- Proporcione un espacio cómodo para los voluntarios con mesas, una cafetera y materiales.
- Muéstreles su agradecimiento reconociéndoles en persona o en diferentes eventos sociales a los padres de familia y a la comunidad que son voluntarios.
- Inicie una de las reuniones con una presentación de los niños o haga una rifa y regale premios como un boleto gratis al zoológico o una cena gratis en algún restaurante.

Cuadro 6.7. Estrategia de participación n.° 5

Regularmente evalúe sus iniciativas de participación del público.

Así como el maestro evalúa el progreso de un estudiante de un año a otro y hace ajustes, así también el personal de la escuela debe evaluar los esfuerzos en cuanto a la participación pública.

Éstas son algunas preguntas que se pueden considerar:

- ¿Está cumpliendo con sus metas y objetivos la cuestión de involucrar a las familias y a los miembros de la comunidad en su escuela?
- ¿Cómo contribuyen los padres de familia y los miembros de la comunidad en las decisiones acerca del aprendizaje del estudiante?
- ¿Hay buena asistencia por parte del personal de la escuela y las familias en los eventos escolares, talleres de trabajo o sesiones de entrenamiento? ¿Por qué o por qué no?
- ¿De qué manera ha integrado el lenguaje y la cultura que refleje su comunidad en la escuela, los eventos y el plan de estudios?
- ¿Se encuentran disponibles algunos intérpretes?
- ¿Tiene algún representante de la comunidad con fuertes enlaces en la comunidad?
- ¿Tiene su escuela un ambiente invitador? ¿Existe un centro para familias?

6.3. Integración del personal de apoyo

No se puede hablar de "apoyo educativo" sin tener presente cuatro puntos

fundamentales: apoyo, escuela, diversidad y currículo, ya que no es del apoyo en abstracto de lo que se habla, sino de algo que se realiza en relación con una institución (que es la escuela), en el marco de un proyecto formativo (que es el currículo) y con un propósito fundamental (dar una respuesta educativa a la diversidad) (Zabalza, 1996).

El avance de la inclusión o de la llamada "escuela para todos" empieza a reclamar más que profesionales especializados en determinadas "categorías de deficiencias", profesionales que sepan dar respuestas a las diferentes situaciones educativas que pudieran derivarse de la diversidad del alumnado. Estas situaciones educativas se plantean en relación con el currículo común y sobre la base de las competencias que éste se plantea conseguir. Por tanto, la respuesta no viene representada por un tratamiento específico, sino por el diseño de una respuesta integrada en la medida de lo posible en los ambientes escolares normales.

Una de las estructuras administrativas típicas creadas por las legislaciones sobre integración ha sido la de los equipos de apoyo, formados por especialistas. En la mayoría de los casos, la ineficacia de estos servicios ha sido puesta de manifiesto sólo por el hecho de ser un servicio externo a la escuela y a los profesionales que en ella trabajan. Por ello, han empezado a emerger críticas a la organización de los servicios y se han propuestos alternativas más acordes con las ideas del cambio que una escuela abierta a la diversidad representa.

En la actualidad, el debate sobre la reorganización de estos servicios está abierto, de ahí que aparezcan asociados los términos apoyo y desarrollo de la escuela a cambio de la escuela, mejora de la escuela, innovación, etc. Entre los cambios más sobresalientes que se han producido en este terreno cabe destacar los siguientes (Parrilla y Gallego, 2001):

-Una consideración inclusiva del apoyo como actividad para todos.

-Una atención especial a la escuela (a su cultura, a su estructura, etc.).

-Una intervención más centrada en el currículo que en los alumnos.

-Un énfasis especial en los procesos de aprendizaje en el aula.

-Una apertura del apoyo a la comunidad socioeducativa amplia.

-Una concepción más sistémica y más interactiva de las situaciones.

-Un reconocimiento de la capacidad de contribución de los profesores en el apoyo.

-Un nuevo énfasis en la coordinación con otras instituciones.

-Una metodología de trabajo basada en la colaboración.

Como se puede observar, desde los planteamientos más actuales el apoyo se dirige a todos los alumnos y no sólo a un grupo de ellos. Pero además, en este modelo de apoyo al currículo, la dimensión colaborativa y la institucional se aúnan para generar un modelo de apoyo que asume como foco del mismo una visión global de la escuela. Una escuela que debe destacar por su capacidad de aprender colaborativamente.

6.3.1. El enfoque colaborativo como apoyo al alumnado y profesorado de aulas abiertas a la diversidad

Para que las escuelas del siglo xxi ofrezcan una educación de calidad es necesaria la colaboración entre los profesores, el resto del personal del centro, los padres y los alumnos, ya que la inclusión se produce sobre la base de unos profesionales que trabajan juntos con el fin de impulsar la educación de "todos" y cada uno de los alumnos.

El trabajar juntos en la elaboración, implantación y evaluación del currículo como proyecto de vida que se lleva en las aulas, se fundamenta en dos premisas básicas (Stainback y Stainback, 1999):

A) Debe ser un trabajo colaborativo, es decir, trabajar juntos como iguales

Debe basarse en una secuencia específica de resolución de problemas para establecer un mecanismo de decisión acerca de cómo y cuándo efectuar las

adaptaciones.

"Colaboración" es una palabra muy utilizada en la bibliografía educativa y se entiende de forma general como un proceso interactivo de planificación, toma de decisiones y solución de problemas que implica a dos o más miembros del equipo.

Gutkin y Curtis (1990) exponen con detalle algunos conceptos fundamentales para la colaboración:

-Servicio indirecto a los alumnos. Frente al modelo de remitir a los alumnos a distintos especialistas para proporcionarles servicios directos (logopedas, maestros de educación especial, fisioterapeutas), el servicio indirecto trata de cooperar e intervenir en el medio natural (el profesor de apoyo ayuda al profesor tutor). Los educadores trabajan unidos para mejorar el funcionamiento de esos ambientes.

-Relación colaborativa. El desarrollo y el mantenimiento de unas relaciones positivas y de confianza entre los colaboradores son fundamentales para la colaboración eficaz.

-Relaciones voluntarias y derecho a oponerse. Otro concepto básico, es que, por definición, la colaboración debe ser voluntaria y la persona que se disponga a colaborar debe conservar su derecho a rechazar o aceptar ideas que vayan surgiendo.

-Participación activa del maestro. Los maestros son los responsables de sus clases y de sus alumnos. Los colaboradores trabajan con ellos para dar alternativas, pero el maestro debe ser el más activo en lo que se refiere al ambiente de clase y a la selección de las adaptaciones más fáciles para conservar el ambiente natural de la misma (Stainback y Stainback, 1999).

-Objetivos de la colaboración. El objetivo prioritario debe consistir en prevenir problemas en el futuro en ese alumno y en los demás. Este objetivo es importante porque constituye el modo de mejorar los resultados educativos de la mayoría de los estudiantes.

-Confidencialidad y confianza. Las relaciones positivas y de confianza mutua son imprescindibles para el éxito de la colaboración.

Cuadro 6.8. Premisas para el trabajo colaborativo

Trabajo colaborativo	*Resolución de problemas*
• Servicio indirecto a los alumnos	• Definir el problema
• Relación colaborativa	• Analizarlo
• Relaciones voluntarias y derecho a oponerse	• Estudiar alternativas
• Participación activa del maestro	• Seleccionar la estrategia
	• Clarificarla

Mientras que la "colaboración" se refiere a la relación entre los individuos, la "resolución de problemas" describe la herramienta sistemática que se utiliza para describir el proceso (cuadro 6.8). Para West (1993), el proceso consiste en un conjunto de hasta ocho pasos interrelacionados y progresivos (cuadro 6.9).

Cuadro 6.9. Pasos importantes en el proceso de colaboración

1. Establecimiento de objetivos
2. Recogida de datos
3. Identificación del problema
4. Desarrollo de soluciones (alternativas)
5. Desarrollo de un plan de acción
6. Realización del plan de acción
7. Evaluación/seguimiento
8. Redefinición

Cuando se pone en práctica el enfoque de la resolución de problemas en colaboración para acomodar el currículo a todos los alumnos de las aulas, deben ser tenidas en cuenta algunas consideraciones como las funciones de los educadores que colaboran, la elaboración de un enfoque integrado que abarque tanto la colaboración directa entre persona y persona como los equipos escolares de resolución de problemas y el refuerzo del proceso de cambio en las escuelas.

Desde esta cultura de la atención de la diversidad, el concepto de colaboración aparece no como una meta sino más bien como un presupuesto que va unido a planteamientos integradores y comprensivos. Será la colaboración "la que va a ayudar a los maestros a responder positivamente a la diversidad del alumnado" (Ainscow, 1994: 35). De este modo, esta estrategia docente se convertirá en el fundamento de una nueva relación profesional, que define y configura una nueva estructura de apoyo para desarrollar en los centros que intenta dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades de sus alumnos.

Los elementos positivos que presenta este modelo colaborativo para el desarrollo del currículo son los siguientes (Nieto Cano, 1996):

-facilita una acción más sistemática,

-posibilita el logro de mejores resultados,

-promueve relaciones interpersonales positivas,

-mejora la cohesión interna,

-genera un clima de confianza, respeto y apoyo mutuo,

-aumenta la autoestima y favorece el desarrollo profesional y

-es un indicador que describe las escuelas eficaces.

El apoyo colaborativo trata de romper el aislamiento y el individualismo de los profesores, lo que necesita un claro compromiso de participación responsable y de autoayuda.

Para Hargreaves (1996), los rasgos que definen a una cultura real de colaboración son:

-Espontánea: en cuanto que surge de los propios profesores, aunque pueda estar estimulada externamente, pero que en último término se mantiene y se desarrolla por la voluntad de los participantes de esta colaboración.

-Voluntaria: no surgen de ninguna imposición externa, sino de las propias iniciativas de los profesores ante necesidades y propuestas concretas.

-Orientada al desarrollo: en esta cultura de colaboración los profesores trabajan juntos para alcanzar unos fines y tareas puestas por ellos mismos y con unas metas surgidas del propio trabajo del grupo.

-Omnipresente en el tiempo y en el espacio: en esta cultura, la colaboración no se circunscribe a un espacio o tiempo determinado, sino que los encuentros también son de otra índole, más personales, y a veces informales, de ideas, de sugerencias...

-Imprevisible: en este contexto, son los propios docentes los que juzgan y controlan lo que hacen, cómo se va desarrollando...



Figura 6.1. Rasgos que definen la cultura de colaboración (Hargreaves, 1996).

6.3.2. La escuela colaborativa: el apoyo curricular

El apoyo al currículo en el marco de una escuela colaborativa asume la colaboración como estrategia básica de aprendizaje y desarrollo profesional y

que tiene como foco el apoyo a la escuela en su conjunto.

Dos ideas desempeñan un papel fundamental en este modelo de apoyo que propugna cambios radicales y profundos en la escuela:

a) Primero, como señala Ainscow (1994), cuando un alumno tiene dificultades en la escuela las mismas surgen de la interacción de un complejo rango de factores pero que, en su conjunto, demuestran un problema institucional que se concreta en términos curriculares. Si la escuela ha de adaptarse a la diversidad y hay alumnos que quedan apartados del currículo que la escuela oferta, es la escuela y su currículo la que ha de transformarse y no a la inversa.

b) Segundo, que para los problemas así planteados (complejos, interactivos, particulares...) no existen especialistas o expertos capaces de resolverlos. Si los problemas tienen que ver con nuevas formas de pensar y analizar los mismos, con nuevas formas de responder desde la escuela (organizativamente, metodológicamente, didácticamente...) parece cuestionable la visión de los mismos como "problemas tipo" para resolver por especialistas. Es bastante más razonable y lógico pensar en la capacidad de aprendizaje de la escuela, en su capacidad para implicarse y asumir autónomamente de forma conjunta y colaborativa el análisis y respuesta a las distintas y peculiares situaciones que se dan en su seno.

Para este autor el análisis de las necesidades educativas de los alumnos hay que enfocarlo desde la perspectiva curricular, caracterizada por el hecho de que las dificultades de los alum nos se definen según las tareas, actividades y condiciones imperantes en el aula. Esta forma de entender las dificultades de los alumnos constituye una ocasión de mejora tanto para los profesores como para los alumnos. Esa mejora que exige promover formas de trabajo y de relación en la que el profesor asuma la responsabilidad de su formación (además de su participación en los problemas).

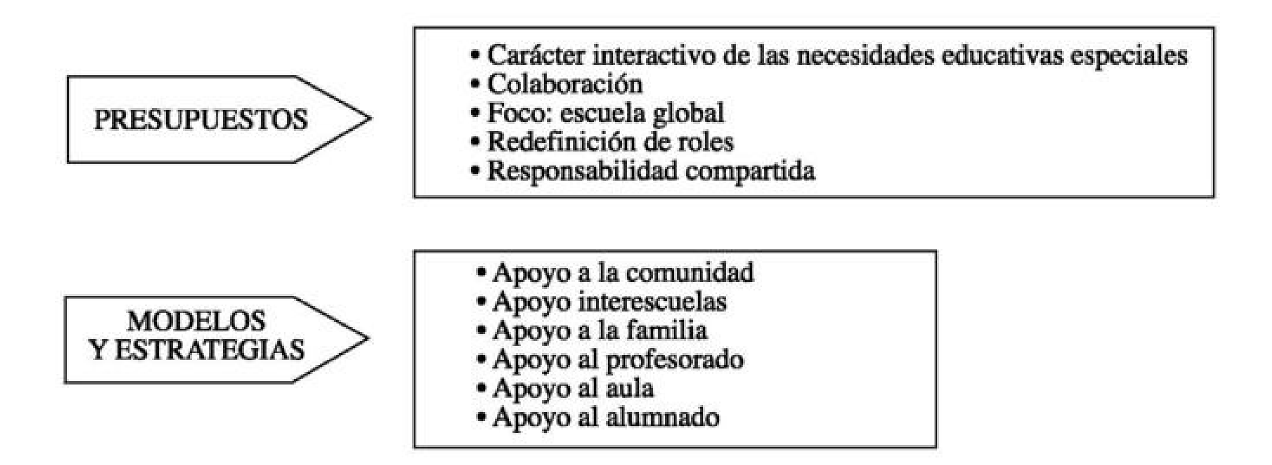


Figura 6.2. Estilo de apoyo curricular.

Estamos, pues, ante un nuevo sentido de la colaboración. Ya no se colabora para prescribir intervenciones individuales, sino que se colabora para la resolución de problemas institucionales, grupales, de aula o individuales.

Aunque no se puede hablar de una única forma de desarrollar el apoyo curricular, sí podemos decir que si utilizamos criterios de amplitud, en función de la dimensión de la intervención, nos podemos encontrar con los siguientes niveles:

1. Apoyo a la comunidad. Es un tipo de apoyo que se centra en los procesos educativos no formales, que suelen coincidir en perseguir metas educativas similares a las del centro. Se pueden incluir aquí las experiencias de apoyo desarrolladas en el marco de asociaciones vecinales, asociaciones de ocio y tiempo libre, campamentos, etc. Se busca prolongar la acción educativa fuera del ámbito escolar. Un ejemplo de ello se puede ver en el proyecto `Alcalá Educa" que se desarrolla en el municipio sevillano de Alcalá de Guadaira. Sus objetivos son:

   - Movilizar los talentos, recursos y energías de las personas e instituciones alcalareñas a favor de la educación

-Reforzar las instituciones educativas básicas familia-escuela y reforzar las relaciones entre ambas.

-Estudiar y proponer modos concretos de colaboración educativa para los distintos estamentos sociales.

2. Apoyo interescuelas. Consiste en la articulación del proceso de apoyo como una tarea conjunta, ya sea total o parcialmente, para desarrollar entre escuelas y/o profesionales que comparten preocupaciones, recursos..., o que simplemente se hallan bajo una misma zona o área educativa de influencia.

3. Apoyo a la familia. Radica en articular el apoyo a la familia desde la óptica curricular. Un ejemplo de esta modalidad son los proyectos que incluyen de muy diversas maneras a los padres en los procesos de mejora escolar. Esta relación se puede desarrollar de dos maneras (Parrilla, 1996). Una es incorporar a los padres a las actividades ya existentes en los centros. Así no sólo los padres apoyan al centro, sino que el centro apoya y facilita las relaciones democráticas con ellos al dar cabida real a su participación. Una modalidad de esta participación es la incorporación de los padres a talleres extraescolares (fotografía, informática, baile, etc.). Sin embargo, las experiencias más radicales y novedosas son aquellas en las que tratan de involucrarse conjuntamente padres y profesores en la respuesta a la diversidad y necesidades educativas especiales.

4. Apoyo al aula. El desarrollo de comunidades inclusivas es la meta del apoyo al aula. Este planteamiento a nivel de aula supondrá cuestiones nuevas y difíciles a medida que nos acerquemos a la práctica concreta. Perseguir la inclusión en el aula lleva a los profesores y profesionales de apoyo a plantear y abordar conjuntamente cuestiones como ¿cómo debe concebirse y pensarse un aula inclusiva?, ¿cuáles deben ser las relaciones en el aula?, ¿cuáles los aprendizajes?, ¿qué niños estamos excluyendo en el aula?, ¿cuáles son las barreras que encuentran estos niños en su aprendizaje?

En una escuela abierta a la diversidad los apoyos se organizan y son recibidos dentro del aula, por las consecuencias negativas que se ha comprobado que ocasionan. Entre ellas, podemos destacar (Sapon-Shevin, 1990):

-El mensaje "si eres distinto debes marcharte", puede hacer que el sentimiento de seguridad que tiene el niño en el aula se tambalee.

-Sacar a niños que son identificados públicamente como diferentes hace más dificil promover la educación multicultural y una respuesta positiva ante las diferencias.

-Las comunidades cohesivas requieren una comunicación abierta sobre las diferencias. Si las diferencias no se discuten abiertamente, se puede crear un clima de desconfianza y de alienación.

-El ir y venir de los niños puede interrumpir el discurrir de la clase y dificultar la tarea de los profesores para establecer un grupo cohesivo.

-Sacar a los niños del aula normal para que puedan satisfacer sus necesidades especiales pone en entredicho el sentimiento de los profesores de verse a sí mismos como responsables o capaces de enseñar a un grupo diverso.

Para proporcionar un apoyo efectivo en un aula inclusiva hace falta algo más que dominar una disciplina concreta y estar físicamente presente en clase. La provisión de un apoyo efectivo (frente al pretendido) depende, en parte, de la comprensión mutua de los resulta dos que se esperan del apoyo. En este sentido, los resultados deseados en un aula inclusiva son que todos los alumnos tengan éxito en sus actividades educativas y sociales y que el profesor se sienta de verdad apoyado en sus esfuerzos para promover el éxito del alumno.

> Existe un apoyo real cuando: el receptor percibe que le han ayudado; los miembros del equipo educativo comparten la responsabilidad de lograr los resultados que se desean para el alumno; se consigue mejor el objetivo de satisfacer las necesidades educativas

de los alumnos; los resultados hacen que merezca la pena el esfuerzo... (York et al., 1999: 121).

Que se consiga o no el apoyo real depende de cómo afecten las acciones de unas personas a otras. En este sentido, los autores anteriormente mencionados presentan una serie de ejemplos que pueden ser considerados como apoyo (cuadro 6.10) y otros que por el contrario no lo son (cuadro 6.11).

Cuadro 6.10. Ejemplos de apoyo (York et al., 1999: 122)

- Ayudar a sus alumnos y a sus familias a hacer realidad su propia idea de una vida digna.
- Atender las necesidades de apoyo identificadas por los alumnos, las familias y otros miembros del equipo directivo, y actuar al respecto.
- Modificar la asignación de recursos de manera que sea posible incluir a los alumnos en la vida escolar ordinaria y los equipos puedan aprender y trabajar juntos.
- Recordar que los alumnos son los "protagonistas" y que los miembros del equipo educativo son los actores secundarios.
- Reconocer los esfuerzos de los compañeros de equipo.
- Diseñar métodos curriculares y docentes que ayuden al maestro a incluir eficazmente al alumno.
- Diseñar métodos curriculares y docentes que promuevan la interdependencia positiva entre los alumnos de la clase.
- Facilitar información constructiva sobre las consecuencias de las acciones a los demás miembros del equipo que se traduzca en unas interacciones más eficaces entre los miembros y, en último término, en la mejora del aprendizaje del alumno.
- Facilitar suficiente información, pero no excesiva; estar al tanto y a disposición, pero no en exceso.

El tipo y la intensidad del apoyo que se facilite en un aula inclusiva varía dependiendo de las necesidades que surjan en los diferentes momentos. Las decisiones sobre el tipo de apoyo preciso en cualquier situación concreta corresponden a todos los implicados, ya que todos los miembros del equipo están en igualdad de condiciones para ofrecer el apoyo (Giangreco, 1990).

Muchas veces los miembros de los equipos educativos se centran exclusivamente en los problemas relacionados con discapacidades del niño (dificultades físicas, retraso mental...), sin un conocimiento suficiente de los valores externos que contribuyen a esta situación (nutrición, expectativas del hogar, compañeros, etc.), o atribuyen los problemas del alumno a presentar discapacidades cuando, en realidad, los problemas se derivan de variables escolares, familiares o comunitarias externas al niño.

Cuadro 6.11. Ejemplos de lo que no supone apoyo (York et al., 1999: 122)

- Llevar a cabo una observación en clase y, a continuación, redactar notas y depositarlas en la mesa del maestro, sin dar ocasión a un diálogo de seguimiento.
- Expresar las propias opiniones, consejos y recomendaciones y marcharse sin dar lugar a un diálogo sobre ellas.
- Solicitar una reunión con el maestro durante las horas de clase, sin previa concertación.
- Presentar al maestro una lista de destrezas o actividades que incluir en la clase del día.
- Decir al maestro o a la familia lo que tiene que hacer.
- Proporcionar al maestro un fichero de recursos cuando pide apoyo para la resolución de problemas.
- Andar alrededor de los alumnos con discapacidades en clase.
- Hacer "terapia" en la parte posterior del aula.
- Sugerir intervenciones que interfieran con la rutina de clase.
- Proporcionar más apoyo del necesario.

La prestación del apoyo que se viene comentando se centra, en lo que respecta al alumno, en apoyar necesidades únicas, donde sean tenidos en cuenta todos los factores que influyen en el individuo (conductas, socialización, amistad, clima inclusivo...), así como aquellos que se derivan de su convivencia en la comunidad (participación de padres, desarrollo del personal, etc. (figura 6.3).



Figura 6.3. Organización del marco de trabajo.

El apoyo a las necesidades únicas de los alumnos implica que el personal docente debe centrarse más en el presente que en el pasado, en las adecuaciones y mejoras ambientales concretas, en vez de lo que debe hacer un alumno concreto para adaptarse mejor al medio.

York et al. (1999) consideran que, para que todas las personas implicadas se pongan de acuerdo en las ayudas necesarias para modificar el entorno o acomodarlo a un alumno o un maestro concreto, puede buscarse el personal de apoyo adecuado.

Con el fin de ayudar a los equipos docentes a tomar decisiones sobre qué personal de apoyo es necesario y el carácter de ese apoyo, los autores anteriores presentan las siguientes recomendaciones:

-identificar las necesidades educativas prioritarias y otros resultados del aprendizaje mediante la decisión consensuada de un grupo compuesto por alumnos, familiares y otras personas de esencial importancia en este proceso;

-determinar las metas y objetivos relacionados con la satisfacción de las necesidades prioritarias;

-identificar el personal de apoyo que posea los conocimientos y destrezas precisos para satisfacer esas necesidades, con independencia de su titulación;

-desarrollar estructuras organizativas que faciliten el apoyo en contextos educativos naturales;

-y por último, cuando las prioridades y necesidades educativas cambian, se vuelve a animar la provisión de apoyo y se modifica, si es preciso.

Se puede afirmar que, a medida que la población estudiantil de las aulas inclusivas se hace más heterogénea, los modelos de provisión de apoyo tienen que evolucionar para satisfacer unas necesidades sociales y de

aprendizaje cada vez más diversificadas. En este sentido, las medidas encaminadas a reforzar la capacidad de decisión dentro de la escuela reflejan un movimiento orientado a potenciar a las personas más cercanas a los alumnos, así como a los mismos estudiantes.

6.4. La tutoría, andamio clave en el desarrollo del currículo

Los procesos sociales, el cambio de la situación familiar, la incorporación al trabajo extradoméstico de la mujer, la aparición de distintos tipos de familia, la escasez de tiempo para atender adecuadamente a los hijos hacen que se necesite una transformación de la tutoría en el sentido de una mayor implicación del centro escolar en los procesos educativos de sus alumnos y alumnas. Esta implicación pasa por ejercer funciones de las que en tiempos no muy lejanos se encargaban exclusivamente las familias. Por ello, la atención a los procesos de estudio, el orden en el trabajo en casa, la preparación de las mochilas, la realización de las tareas... son temas que se pueden y deben ir asumiendo desde la acción tutorial (Esteban y Muñiz, 2008).

Cuadro 6.12. Personal de apoyo para ayudar a solucionar problemas de alumnos concretos (York et al., 1999: 126)

	Problema del alumno	Personal de apoyo necesario
Procesos cognitivos y de aprendizaje	Adaptaciones o alternativas curriculares y docentes	Educador, logopeda, terapeuta ocupacional, psicólogo, especialista de la vista o el oído, compañero, profesor de apoyo
	Organización de tareas, horarios	Educador, terapeuta ocupacional, logopeda, profesor de apoyo
Comunicación e interacciones	Comunicación no verbal	Logopeda, profesor, familiares
	Socialización con los compañeros	Logopeda, profesor, psicólogo, compañeros
	Comportamiento adaptativo	Educador, psicólogo, logopeda, compañeros
Físico o motor	Uso funcional de las manos	Terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, familiar, compañero
	Movilidad y traslados	Fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, especialista en orientación y movilidad, educador, familiar, compañeros
	Postura (posición corporal)	Fisioterapeuta, terapeuta ocupacional
	Forma y actividad física	Fisioterapeuta, profesor de Educación Física, enfermero
Sensorial	Visión	Especialista de la visión, terapeuta ocupacional, especialista en orientación y movilidad
	Audición	Especialista del oído, logopeda
Salud	Dificultad para comer	Terapeuta ocupacional, logopeda, fisioterapeuta, enfermero, educador
	Medicación	Enfermero
	Otras necesidades sanitarias	Enfermero
Vida actual y futura	Previsiones de carrera y profesionales	Orientador profesional, orientador escolar, educador
	Empleo del tiempo de ocio	Educador, terapeuta ocupacional, animador comunitario
	Apoyo del hogar y de la comunidad	Trabajador social, orientador, educador

Para estos autores la clave del éxito educativo se puede resumir en cinco afirmaciones:

1. La primera afirmación está relacionada con la continuidad. La tutoría debe estar relacionada con el proceso de enseñanza en la etapa y el tutor

debe serlo a lo largo de toda ella. La continuidad tendría como principio fundamental el conocimiento de la familia y la relación con ella además de ir acompañando al alumno a lo largo de su proceso de maduración, que se realiza durante los cuatro años que dura la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria.

2. Una segunda afirmación es la calidad. La calidad no se debe medir con el registro de grupo anual, sino con el registro de grupo tutorial. Si se pretende que el grupo funcione, que los alumnos se conozcan, que interactúen con la familia y el centro, se tienen que dar condiciones que lo hagan posible. Una condición es que cada tutor lo sea como máximo de diez o quince alumnos.

3. La tercera afirmación está ligada a los contenidos de la tutoría, que tiene que ser un elemento de dinamización y cohesión social, de aprendizajes socioculturales o de habilidades sociales.

4. La cuarta afirmación es que la tutoría debe estar íntimamente relacionada con la familia. La relación con la familia debe ser más amplia y acompañar en los procesos que están teniendo lugar en el ámbito donde se socializa, se madura, se crece. Conocer qué está pasando, cuáles son los intereses, las preocupaciones, etc. de las familias hará de la tutoría un espacio de encuentro y formación.

5. La última y quinta afirmación se centra en la importancia de la tutoría individual. Un ejemplo de su puesta en práctica se puede observar en el centro de Educación Secundaria "Arcipreste de Hita" de Azuqueca de Henares (Guadalajara) (cuadro 6.13).

Cuadro 6.13. La tutoría del centro de Educación Secundaria "Arcipreste de Hita"

En el IES "Arcipreste de Hita" cada tutor tutela a dos o tres alumnos/as que están en riesgo de fracaso escolar (suspensos de entre dos y cuatro materias, con cierta desatención familiar, inclinándose, hacia el absentismo escolar), les acompaña mientras dure la necesidad (transciende el curso escolar) y previamente se han admitido mutuamente por sintonización. Las actuaciones que se llevan a cabo están dirigidas hacia tres aspectos fundamentales.

En primer lugar, con el alumno se firma un acuerdo o contrato de actuación con compromisos concretos y de fácil seguimiento. El control sobre el material, la elaboración de las tareas y estudio, la atención en clase y la asistencia son aspectos fundamentales que se controlan y se evalúan en este proceso tutorial. El marco de este contrato se realiza desde la perspectiva de una visión positiva y de aumento de la autoestima.Tal contrato se hace conocer a la junta de profesores de ese grupo para que todos trabajen en esa dirección. El tutor individual se reúne con su tutorado una vez a la semana. En esta reunión se revisan los acuerdos, se toman nuevos compromisos y se evalúa la situación. De ahí que sea muy importante conocer cuál es el objetivo último (el éxito escolar) pero para llegar a él los pasos no pueden ser absolutos sino de un creciente compromiso con la escuela (no se puede pasar de no traer el material a hacer todas las tareas de forma inmediata, sino que esto tiene que ser un proceso progresivo).

El segundo aspecto fundamental es la relación con la junta de profesores. Estas actuaciones exigen una mayor coordinación y por tanto, se debe favorecer las reuniones de las juntas de profesores por niveles. En este sentido, se aumenta el número de evaluaciones poniendo una intermedia en cada trimestre. En ésta se realiza una evaluación cualitativa de todo el alumnado y se detienen en los compromisos del alumnado tutorizado individualmente. Además, los compromisos son revisados con el tutor individual periódicamente. Para esto, se han habilitado tiempos en horario escolar para poder desarrollar esta tarea.

El tercer elemento de esta estructura es la familia. Con la familia se lleva a cabo una doble actuación. Por un lado, el tutor individual, y si es necesario la educadora social se reúne con ella para darle información de los acuerdos adoptados haciéndola partícipe de ellos y, por otro lado, la comprometen en el seguimiento de su hijo en casa.

6.5. En la práctica

Un ejemplo de apoyo curricular.

Contexto:nos encontramos en un aula de Primaria compuesta de 25 alumnos de 10 a 11 años de edad. De ellos, dos presentan dificultades significativas en relación con las técnicas instrumentales, concretamente en el ámbito del lenguaje y matemáticas. El grupo de profesionales constituido por el tutor y sus compañeros del equipo docente, el orientador del Equipo de Orientación Educativa, el profesor de apoyo y el jefe de estudios han realizado un estudio con el objetivo de clarificar en profundidad las necesidades educativas de estos alumnos. Para ello han analizado el contexto familiar y escolar, centrándose en el planteamiento curricular del centro y en los aspectos organizativos del mismo.

También se han analizado y revisado conjuntamente la programación de aula (sobre la que se han realizado modificaciones estructurales y funcionales, metodológicas, organizativas y relacionadas con los contenidos).

Con base en este análisis, se organiza el aula de la siguiente manera:

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9.30-11.30	Agrupamientos flexibles intercursos	Agrupamientos flexibles	Agrupamientos flexibles	Agrupamientos flexibles	Agrupamientos flexibles
12-13.30	Curso / Ap. dentro	Curso / Ap. dentro	Curso / Ap. dentro	Curso / Ap. dentro	Curso / Ap. dentro
15-16.30	Talleres	E. Cooperat.	E. Cooperat	E. Cooperat	Talleres

-Justificación: como se puede observar, la ayuda que reciben estos alumnos se enmarca dentro de una estrategia global de apoyo al aprendizaje basada en el respeto a la diversidad en el aula (de ritmos, pero también de formas de acceder al mismo, de procesar la información, etc.). Por eso se han combinado estrategias metodológicas que permiten a éstos y a todos los alumnos contar con

- Espacios de tiempo en los que prima el aprendizaje entre iguales en grupos heterogéneos (es el caso de la tarde organizada en torno a talleres y métodos cooperativos que favorecen este tipo de procesos de aprendizaje, así como el desarrollo social en un contexto de apertura a lo diverso). Sólo hay un profesor en el aula durante estos períodos de trabajo en talleres o grupos cooperativos.

- Espacios y actividades en grupo según el nivel curricular de los alumnos (en los agrupamientos flexibles, que se centran en las materias instrumentales). Durante estas sesiones la tutora y uno de los especialistas (ya sea de Lengua Extranjera, Educación Física o Religión) comparten el asesoramiento y el apoyo a los grupos, incluidos los dos grupos donde estén los dos niños con necesidades educativas especiales.

- Espacios para trabajar en gran grupo y para apoyo individual. La organización del aula deja espacio a las actividades de gran grupo en la última franja horaria de la mañana, siendo en estos momentos cuando se prevén actividades individualizadas para estos alumnos. Esas actividades se realizan con el apoyo del profesor de apoyo o bien del tutor, pues de manera indistinta pero planificada, es el tutor o el profesor de apoyo el que realiza cada una de esas actividades, previstas y planificadas entre ambos, tras la evaluación individual que se realiza a cada uno de esos alumnos. Un día a la semana, además, uno de los dos alumnos mencionados recibe dentro del aula una sesión de desarrollo de lenguaje oral, destinada especialmente a recuperar algunos fonemas en los cuales presenta dificultades (adaptado de Parrilla, 2005).

7

Proyectos educativos en el marco de la diversidad

7.1. Principios de referencia para la programación didáctica

"Programar" es algo que los docentes realizan cotidianamente: se programa cuando se hace una lista de actividades del día, los planes para vacaciones... Una programación didáctica es algo similar, y su estructura es tan sencilla como tener en cuenta las normas de la administración educativa y las características de nuestros centros y alumnos (contextualización), plantear nuestras metas (competencias básicas y objetivos), los conocimientos, habilidades y conductas (contenidos), los medios que nos harán falta para conseguir lo que pretendemos (metodología) y la forma de recogida de información del proceso (evaluación).

La programación didáctica debe fundamentarse en los siguientes conceptos:

-Proceso de toma de decisiones argumentado.

-Partir de la situación real del alumnado y de su nivel de desarrollo, teniendo en cuenta los conocimientos previos del mismo y su capacidad para aprender.

-Promover la construcción de aprendizajes significativos, que no consistan en la realización de aprendizajes mecánicos y repetitivos, que posibiliten el aprender a aprender.

-Coherencia en el proceso de desarrollo, teniendo en cuenta que la programación de aula no es un hecho aislado e individual, sino que es un

acto de trabajo en equipo que emana de la concreción del proyecto curricular del centro.

-Aprendizaje funcional y práctico, que pueda utilizarse en situaciones reales y concretas.

-Aprendizaje grupal, de forma que el alumno pueda contrastar su punto de vista e ideas con las de sus compañeros.

-Organización e interrelación de los contenidos dentro de una misma área y también entre los de otras áreas.

Los aspectos previos que se deben considerar en la elaboración de programaciones didácticas son:

-Contexto en que se va a aplicar la programación didáctica. Dentro del contexto se debe definir el marco legislativo aplicable, las características del centro en el que se desarrollará hasta las características del grupo de alumnos/as con el que se va a trabajar. Es importante analizar las características organizativas más relevantes en relación con las personas implicadas (alumnado, profesorado y padres/madres) y los posibles recursos materiales e infraestructura social y cultural disponibles. Por ejemplo, interesa conocer las posibilidades del aula (distribución del espacio, ratio profesor/alumnos, materiales, etc.); del centro (titularidad, niveles educativos, unidades, tipo de alumnado y profesorado, asociación de padres y madres de alumnos, finalidades prioritarias del centro, instalaciones, estructura organizativa...) y el entorno (extracción social y cultural de sus habitantes, problemática sociolaboral, infraestructura social y cultural, transporte escolar...). Una de las medidas para llevar a cabo adecuaciones curriculares pasa por adecuar la organización del aula y el centro: una disposición de las mesas que permita el trabajo colaborativo; la creación de espacios para realizar actividades específicas que favorezcan la autonomía en el aprendizaje; la eliminación de barreras arquitectónicas; adaptación de utensilios para la escritura (p. ej., sustitución del teclado del ordenador por conmutadores); incorporación de aparatos de frecuencia modulada para alumnos con

discapacidad auditiva, etc.

-Alumnos destinatarios de la programación didáctica. Conocer las características psicoevolutivas del alumno y averiguar las capacidades que puede desarrollar para adaptar los contenidos y las actividades de enseñanza-aprendizaje en cada una de las Programaciones. Esta preocupación no es nueva, ya a finales de los años setenta del siglo xx un informe inglés elaborado por Warnock presentaba la necesidad de conocer y adaptar las condiciones de aprendizaje para aquellos alumnos con mayores dificultades para aprender o con una incapacidad para usar los medios educativos generales ofrecidos a la mayoría de los niños de su edad.

-Enfoque pedagógico que va a tener la programación didáctica como consecuencia, entre otras, de las características psicoevolutivas del alumnado de la etapa y nivel: la respuesta a cómo organizar y presentar los contenidos desde una perspectiva no estrictamente disciplinar ha dado pie a una serie de propuestas que se presentan con una terminología concreta y que son clasificadas de distinta manera según diferentes autores: currículo y actividad educativa.

7.2. El proyecto educativo. Ejemplificación de una experiencia innovadora e integradora

La elaboración de los documentos de planificación de los centros educativos requiere de un trabajo conjunto entre profesionales, cuyo propósito principal es diseñar respuestas educativas desde las que atender a la diversidad del alumnado. El proyecto educativo es lo que define y da entidad propia a cada centro, explicitando lo que se quiere conseguir, seleccionando lo prioritario y la forma de lograrlo.

El proyecto educativo debe establecer, al menos, acuerdos respecto a tres núcleos de cuestiones fundamentales:

a)elementos conceptuales en relación con el propio concepto de escuela y de educación, con los educandos, con sus derechos y deberes, con la

función social de la escuela.. .;

b)elementos de organización escolar y

c)elementos de participación y relación con la comunidad escolar, sobre todo con los padres.

Es decir, valores, objetivos y prioridades de actuación; concreción de los currículos; tratamiento transversal; características del entorno; atención a la diversidad; acción tutorial, plan de convivencia y el principio de no exclusión e inclusión educativa.

En relación con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, los objetivos educativos deben ser los mismos que para el resto del alumnado; el currículo ordinario, con las adecuaciones necesarias, es el instrumento más adecuado para responder a tales necesidades educativas especiales y el centro ordinario es el espacio educativo más adecuado para que todo el alumnado encuentre respuestas a sus necesidades.

El proyecto educativo de un centro no puede entenderse como algo cerrado y acabado, sino que es un documento en continua revisión y análisis, ya que debe tener como finalidad última la mejora de la práctica educativa.

A) Ejemplificación de una experiencia

A continuación, se expone una experiencia que vamos a denominar Plan de Compensación Educativa como eje vertebrador de la actuación educativa (Fernández Batanero, 2008):

La experiencia que se presenta corresponde al centro educativo de Educación Secundaria Obligatoria "Diamantino García Acosta", donde la mayor parte del alumnado procede de una de las zonas más deprimidas y desfavorecidas de la ciudad de Sevilla, con un nivel socioeconómico y académico bajo, donde el paro y otras situaciones de conflicto social (drogodependencia, embarazos no deseados, infravivienda, delincuencia juvenil, absentismo escolar, desigualdad de oportunidades...) son muy intensos. Todo ello se proyecta en el centro educativo actuando como abono

de todas las variables vinculadas al fracaso escolar: grandes retrasos académicos acumulados, baja autoestima escolar, falta de expectativas desde los primeros niveles de la escolaridad, absentismo, pasividad en la convivencia y, finalmente, fracaso académico.

Ante esta situación, el equipo escolar (equipo directivo, claustro y departamento de orientación) se plantearon la necesidad de elaborar un Plan de Compensación Educativa que constituyera la base del proyecto educativo de centro.

Se parte de la premisa de que el trabajo entre alumnado diferente favorece un entorno enriquecedor, por lo que supone de posibilidad de encuentro y resolución de conflictos cognitivos y afectivos entre el grupo y de impulso del desarrollo de estrategias didácticas y mane ras de organizar el trabajo en el aula que faciliten el aprendizaje de todos. En definitiva se trata de garantizar el éxito escolar a la totalidad del alumnado.

El centro educativo construye su Plan de Compensación Educativa, y por consiguiente, su proyecto educativo, teniendo como base cinco pilares:

1. Una apuesta decidida por la comprensividad y la integración, por lo que defiende los agrupamientos heterogéneos interactivos y rechaza una organización basada en los grupos homogéneos. Todos los grupos del centro son heterogéneos; se rechaza la homogeneidad por entenderla como medida segregadora, competitiva e individualista, que clasifica al alumnado por niveles de conocimientos, ritmos de aprendizaje, conflictividad, etc.

   Este tipo de agrupamiento centra la educación sólo en la adquisición de conocimientos, generando una baja autoestima en el alumnado, conductas conflictivas y la visión de pocas expectativas sobre los logros de este alumnado. La agrupación del alumnado en grupos homogéneos reduce la ratio, pero no basta con reducir ésta para cambiar las dinámicas del aula. Es posible, con menos alumnado, hacer exactamente lo mismo que con el doble de ellos. Las reducciones de ratio no pueden basarse en dividir al alumnado atendiendo a niveles de aprendizaje que segreguen,

sino que han de ser aprovechadas para introducir nuevas metodologías más participativas.

El grupo heterogéneo interactivo presenta entre otras ventajas las siguientes:

-Favorece una mayor motivación en el alumnado, ya que la interacción entre iguales es una importante fuente de motivación.

-Mejora la autoestima, a lo que se ha de unir la oferta de actividades diseñadas para que estos alumnos puedan ser competentes.

-Desarrolla las habilidades sociales, que sustentan las interacciones sociales.

-Busca no sólo el aprendizaje de contenidos, sino también el de estrategias sociales.

-El alumnado aprende a través de la cooperación y a cooperar.

-Mejora el rendimiento individual de manera complementaria a la del grupo, ya que el alumnado no puede basar su éxito en el éxito de los demás, por lo que todos y todas los componentes del grupo tienen que participar en el trabajo en el equipo y cada uno tiene que demostrar por separado lo que ha aprendido. Así, trabajar en grupos interactivos heterogéneos beneficia a todos:

•Al alumnado con más retraso cognitivo, el contacto con los alumnos más aventajados le abre nuevas perspectivas y posibilidades, que solos no habrían podido o habrían tardado más en descubrir.

•Al alumnado de nivel medio, las discusiones en grupo, el desarrollo del trabajo individual y la puesta en común de los trabajos le hacen progresar.

•Al alumnado de nivel más alto, que en ocasiones es la excusa utilizada para oponerse al empleo de este tipo de metodología, el

que tutelen y expliquen a otros compañeros le sirve para consolidar sus conocimientos y le obliga a una mejor estructuración de los mismos para que sus compañeros los comprendan mejor. Además, le ayuda a ver que sus compañeros de nivel más bajo también poseen capacidades valiosas para el grupo. Esto se ha de complementar con la oferta de actividades más complejas para este grupo que el profesorado ha de prever.

2. La incorporación del mayor número posible de recursos al aula. En una situación de clase, el profesor puede ser considerado un recurso de aprendizaje en la medida en que presta su atención, proporciona apoyo afectivo, introduce un reto estimulante, ofrece referencias, informa, permite aclaraciones, etc.

¿En qué medida determinados alumnos y alumnas tienen acceso a sus profesores, a su tiempo, a sus estímulos u orientaciones?, ¿en qué medida el apoyo del profesor alcanza a las distintas necesidades de diferentes alumnos? Obviamente, mucho menos de lo que cada profesor o profesora quisiera, ya que la capacidad de trabajo y la disponibilidad de atención y de seguimiento son recursos limitados y no alcanzan a toda la clase ni al modo que determinados alumnos exigen.

Por ello es necesario incorporar el mayor número posible de recursos al aula para atender estas necesidades del alumnado. A esto responden medidas como éstas:

- La utilización de los grupos heterogéneos interactivos, en el que los alumnos de mayor nivel ayudan y cooperan con sus compañeros de menor nivel, comparten el conocimiento, mejorando así sensiblemente la calidad de los aprendizajes e incrementando los recursos disponibles para favorecer el desarrollo personal en el contexto de la diversidad del aula. ----- -- --------- --- --- ---- ---------- ---- --------

- La duplicación del profesorado. La inversión que representa el uso de dos enseñantes por hora lectiva es la misma que si dividiésemos

el grupo en dos, pero tiene como ventajas:

•Que no se hacen grupos segregados por niveles de dificultad.

•Permite mejorar la atención al alumnado.

•Simplifica la tarea de preparación de los materiales de clase. Así, para determinadas actividades, un profesor es el encargado de su realización y, para otras, se intercambian los papeles o pueden prepararse simultáneamente varias actividades o prepararlas conjuntamente...

•Permite hacer observaciones de las dinámicas individuales y aportar puntos de vista e interpretaciones diversas de la actividad realizada.

•Facilita la evaluación del alumnado.

-La presencia conjunta en el aula del profesor/a que imparte una determinada asignatura y de especialistas como el maestro/a de educación especial, el logopeda, el orientador/a. Estos especialistas pueden hacer determinadas observaciones, plantear formas de mejorar la ayuda al grupo o a algún alumno concreto o desarrollar actividades específicas con determinados alumnos/as.

-Presencia de varios adultos en el aula; voluntariado y familiares (comunidades de aprendizaje).

Las altas expectativas que mantienen las personas voluntarias y el profesorado incrementan la autoestima de los alumnos y alumnas, que ya han eliminado el bloqueo que supone el etiquetaje. Los comentarios de descalificación se sustituyen por la cooperación y la solidaridad entre el alumnado, por comentarios como "deja que te lo explique" y "no te pongas nervioso que ya te saldrá", por el trabajo en equipo y el compartir un objetivo común.

Otro punto clave es la realización de actividades cortas y el hecho de que durante la hora de clase puedan cambiar de voluntario/a o profesor/a

y de mesa. Ellos/as mismos/as terminarán diciendo que ya no se aburren, trabajarán más al realizar no una sino varias actividades, lo que acelerará muchísimo su aprendizaje instrumental, y se acostumbrarán a tener que hacer rápido cada actividad si es que se quiere acabar a tiempo. Todo ello lleva a que estén en todo momento motivados/as, expectantes por acabar su actividad y pasar a la otra mesa, donde se encontrarán con otra actividad y con otro/a voluntario/a o profesor/a. Con los días se acostumbran a ayudarse los unos/as a los otros/as, potenciados/as por las personas voluntarias y el profesorado, momento en el que tanto la solidaridad como la aceleración del aprendizaje se hacen más evidentes.

El cambiar de mesa y de actividad hace que los/as alumnos/as se vean forzados a centrarse en las actividades y a trabajar, así que durante toda la sesión están aprendiendo. Además, el hecho de que haya personas voluntarias con ellos/as hace que se sientan más atendidos/as y que puedan avanzar mucho más. Ven que aprenden y por ello su autoestima crece.

3. Currículo adaptado y diversificado. Es necesario adaptar el currículo de cada curso a cada individualidad, para evitar que muchos de los alumnos se sientan desatendidos, ya que no entienden las explicaciones del profesorado, no comprenden lo que tienen que asimilar y todo se les presenta como un reto insalvable; por eso desconectan con facilidad de la marcha del curso y su permanencia en el centro se convierte en un sin sentido que sólo se justificaba con "un estar en el Instituto porque si no qué hago"; pura y dura guardería de adolescentes sin objetivos claros que cumplir. Esta situación deriva rápidamente en conflictos, disrupción, amenazas, insultos, agresiones...

Si en la realidad en que nos movemos aplicamos lo que se conoce como el "currículo hegemónico" gran parte de nuestro alumnado quedará fuera. Por tanto hay que "elaborar currículos alternativos" y ensayar métodos diferentes que acerquen los bienes culturales mal distribuidos por la globalización "a todo nuestro alumnado". La red conceptual con que llegan al centro es muy mala. Los agujeros con que está tejida esta red son muy anchos y no pueden atrapar ni descodificar

la enorme cantidad de conceptos nuevos que cada día vamos vertiendo sobre ella. Y desconectan. Si no procesan la información no podrán acceder a nada. Se bloquearán y pasarán. Éste será nuestro fracaso y el suyo. Nuestros tiempos y ritmos tienen que ser más lentos y el currículo menos abstracto.

Si cada alumno sabe a qué va al Instituto, si las metas que les planteamos están al alcance de sus capacidades, si la consecución de esas metas se traduce en resultados académicos positivos, el alumnado encontrará sentido a su estancia en el centro, se sentirá bien consigo mismo, tendrá más confianza en las personas y aceptará de buen grado las normas y el principio de autoridad.

Es necesario, así mismo, un cambio de rol del profesorado, que dedique menos tiempo a explicaciones concretas al alumnado y más a planificar, supervisar y cooperar con el grupo.

En este currículo adaptado adquieren una gran importancia los materiales curriculares. Disponer de materiales diversificados para una misma actividad puede mejorar la atención a cada uno de los alumnos y alumnas, aunque bien es cierto que puede complicar la dinámica interna del aula y también la programación y la elaboración de materiales curriculares. De ahí la necesidad de que el profesorado se habitúe a trabajar en equipo.

Una manera de trabajar con materiales adaptados o diversificados es buscar actividades centrales comunes para todo el grupo del aula, con la explicación del profesorado, visionado de un vídeo, lectura de un texto, etc. Y, a partir de esta actividad común para todos, tener preparadas diferentes actividades en función del alumnado que haya en el aula.

Para atender a todo el alumnado, debemos programar actividades diversificadas, que se adapten a los distintos ritmos de aprendizaje y competencias curriculares de la clase. No obstante, en determinadas ocasiones, no será necesario ofrecer a este alumnado actividades distintas, sino que harán las mismas actividades que el resto de sus

compañeros y para que sean capaces de realizarlas podremos apoyarlos con la ayuda de un adulto, con distintos tiempos o utilizando algún soporte material como láminas, uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), mapas conceptuales, esquemas...

4. Búsqueda de un nuevo modelo de convivencia, basado en el diálogo, resolución pacífica de conflictos y contratos de compromiso con las familias, donde las medidas sancionadoras constituyen el último recurso. Se construye un espacio donde las situaciones conflictivas o problemáticas, en relación con la convivencia, se trabajan en grupos de trabajo conjuntos (familiares, profesorado y alumnado). Prueba de ello son los grupos de trabajo sobre bullyng, problemas de adolescencia y el de participación.

5. La formación del profesorado. El centro entiende la formación como desarrollo profesional y, en la medida en que es autoformación, refuerza la autonomía del profesor o profesora y su visión crítica, por una parte, y por otra estimula una mayor participación del profesorado en el conjunto de situaciones, problemas, casos humanos... que configuran la realidad docente en la que está inmerso. En ellas destacan las desarrolladas por el grupo de trabajo "Reordenar el desorden" y las tertulias dialógicas. La formación se realiza de forma conjunta a través de grupos de trabajo de familia, alumnos y profesorado.

7.3. Adecuación curricular como respuesta a las necesidades educativas especiales

Para poder entender el término "adecuación curricular" comenzaremos con la ya clásica fábula de los animales, en la que se pone de manifiesto que la exigencia de lo común no deja ver la diferencia ni los potenciales de cada ser humano.

> Cierta vez, los animales decidieron hacer algo para afrontar los problemas del "mundo nuevo" y organizaron una escuela. Adoptaron un currículo de actividades consistentes en correr, trepar, nadar y volar; y para que fuera más fácil de enseñar, todos los animales se

inscribieron en todas las asignaturas.

El pato era un estudiante sobresaliente en la asignatura "natación", de hecho superior a su maestro. Obtuvo un suficiente en "vuelo", pero en "carrera" resultó muy deficiente. Como era de aprendizaje lento en "carrera" tuvo que quedarse en la escuela después de cierto tiempo y abandonar la "natación". Pero la medianía se aceptaba en la escuela, de manera que a nadie le preocupó lo sucedido salvo, como es natural, al pato.

La liebre comenzó el curso como el alumno más distinguido en "carrera", pero sufrió un colapso nervioso por exceso de trabajo en natación. La ardilla era sobresaliente en "trepar", hasta que manifestó un síndrome de frustración en la clase de "vuelo", donde su maestro le hacía comenzar desde el suelo, en vez de hacerlo desde la cima del árbol; por último enfermó de calambres por exceso de esfuerzo, y entonces la calificaron con 6 en la asignatura de "trepar" y con 4 en "carrera".

El águila era un "chico problema" y recibió muchas malas notas en conducta. En el curso de "trepar" superaba a todos los demás en el ejercicio de subir hasta el final de la copa del árbol, pero se obstinaba en hacerlo a su manera. Al terminar el año, un águila anormal, que podía nadar sobresalientemente, y también correr, trepar y volar un poco obtuvo el promedio superior y la medalla al mejor alumno.

De ella se desprende que la exigencia de realización de las mismas tareas y actividades por parte de todos los alumnos niega el principio de diversidad. En este sentido, el MEN (2006: 9) manifiesta lo siguiente:

Exigir a todos los estudiantes las mismas asignaturas, al mismo tiempo, con un grado idéntico de rendimiento esperado, es algo que niega las diferencias individuales realmente existentes entre los estudiantes con la misma eficacia con que el currículo de actividades de la fábula obligó al pato a correr y al conejo a nadar y, por si fuera poco, a conseguirlo antes de terminar el año escolar.

Las pruebas exigidas a los animales de la fábula no son muy diferentes a las que se imponen a muchos estudiantes de nuestras instituciones, cuyos potenciales son ignorados y cuyas debilidades se hacen resaltar, llevando a colocarles la etiqueta de "incapaces", sin analizar posibles causas del rendimiento diferente, sin considerar si requieren de estrategias pedagógicas diferentes a las contempladas dentro de un currículo cerrado.

Llegó el momento de entender que las diferencias son la razón de ser de los seres humanos y que en el campo educativo existen alternativas pedagógicas para cada forma de apren der, el reto está en ver en la diferencia la posibilidad de crecer y generar una nueva cultura de respeto y de valoración.

La adecuación curricular es una estrategia de planificación y actuación docente para atender las diferencias individuales de los alumnos. Su objetivo fundamental es brindar apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas adecuaciones deben responder y estar al servicio de las formas individuales de aprender de los alumnos.

En todo proceso de adecuación curricular la evaluación, entendida como un proceso continuo compuesto básicamente por tres fases, constituye el punto de referencia (Puigdellivol, 1997):

1. Una primera fase con un carácter global fundamentado básicamente en la apreciación de las características más relevantes de los alumnos del grupo-clase en su conjunto. Cuando determinadas dificultades de aprendizaje se perciben en un número significativo de alumnos (tres o cuatro de un grupo de 25), parece muy pertinente pensar que hemos de profundizar en esta etapa de evaluación, ya que es posible que se identifiquen flancos de la metodología que, corregidos, atenúen considerablemente las dificultades de aquellos alumnos y que, a la vez, mejoren el resultado del resto del grupo.

2. La segunda fase comienza cuando las acciones derivadas de la fase anterior no cubren las necesidades de todos los alumnos. Dos pueden ser las causas:

-Que las necesidades de un determinado alumno sean más específicas de lo que cabía esperar.

-Que aunque se trate de dificultades originadas en parte por las inadecuaciones metodológicas que se han observado y corregido estén tan arraigadas en el alumno que requieran actuaciones más específicas.

En esta fase es el propio maestro, asesorado por el equipo docente o por los servicios de asesoramiento de la escuela, quien lleva a cabo las adecuaciones sin un apoyo más específico.

3. En la tercera fase, la intensidad con que se manifiesten las dificultades de determinados alumnos o el hecho de que se presenten asociadas a déficits particulares (sordera, ceguera deficiencia mental, trastornos motores, perturbaciones emocionales) puede comportar la necesidad de un apoyo específico, no sólo en el proceso de adecuar el currículo a las necesidades educativas del alumno en concreto, sino en el mismo proceso de evaluación. Sólo evaluando las necesidades del alumno podremos adecuar nuestras actuaciones en el proceso curricular con la finalidad de ofrecerle al alumno las experiencias apropiadas para un aprendizaje significativo, teniendo claro que éstas dependen tanto de las condiciones personales del alumno como de las características del entorno.

En nuestro contexto las adecuaciones curriculares se clasifican en tres tipos: de acceso, no significativas y significativas:

a) Las adecuaciones curriculares de acceso se definen como aquellas modificaciones o provisión de recursos técnicos especiales, materiales o de comunicación para facilitarles el acceso al currículo regular o adaptado.

b) Al hablar de adecuaciones curriculares no significativas, nos referimos a todas aquellas acciones por parte del docente que no modifican sustancialmente la programación del currículo oficial, este tipo de adecuación está constituida esencialmente, por la creación de situaciones

de aprendizaje adecuadas, con el fin de atender las necesidades educativas de los alumnos por medio de ajustes metodológicos tanto en la enseñanza como en la evaluación, acordes con las necesidades, intereses y características del alumno, sin olvidar los objetivos y contenidos de los diferentes ámbitos de aprendizaje.

c)Las adecuaciones curriculares significativas comprenden la eliminación o aumento de contenidos y objetivos esenciales en el desarrollo de diversos ámbitos de aprendizaje, así como la modificación de los criterios evaluativos. Las adecuaciones significativas requieren del análisis exhaustivo para comprender este tipo de adecuación y una modificación muy importante en el currículo.

Un aspecto muy importante en la adecuación curricular es la fijación de una serie de criterios en la formulación de prioridades. Es preciso considerarlos en función del análisis que se haya llevado a cabo para cada alumno, en particular a partir de la evaluación de necesidades educativas (Puigdellivol, 1997).

Cuadro 7.1. Criterios en la formulación de prioridades

Compensación	En igualdad de condiciones, habrá que priorizar las actuaciones encaminadas a compensar las consecuencias que el déficit origina en el desarrollo del niño.
Autonomía/ funcionalidad	En igualdad de condiciones, habrá que primar los aprendizajes que comporten el desarrollo de habilidades sociales y de interacción con el grupo. Este criterio tiene implicaciones en la organización de la propia enseñanza, ya que ante diferentes opciones es necesario primar siempre las que supongan contacto social, ya sea con el empleo del trabajo colaborativo; con el desarrollo de habilidades específicas; con el aprendizaje de medios de comunicación alternativos…
Probabilidad de adquisición	En igualdad de condiciones habrá que optar por aquellos aprendizajes que estén más al alcance del alumno, dejando en un segundo plano o incluso prescindiendo de los que, por su complejidad, requieren un elevado grado de esfuerzo y persistencia, y que presentan pocas probabilidades de ser adquiridos.
Sociabilidad	En igualdad de condiciones habrá que primar los aprendizajes que comporten el desarrollo de habilidades sociales y de interacción con el grupo.
Significación	Las tareas complejas tienen que ser descompuestas para proceder a su aprendizaje.
Preferencias personales	Potenciar las áreas o las actividades en las que el alumno se siente más cómodo.

Transferencia	Presentar los aprendizajes de manera parecida a como los utilizará el alumno fuera de la escuela.
Ampliación de ámbitos	En igualdad de condiciones, debemos priorizar los aprendizajes que amplían los ámbitos a los que puede acceder el alumno y sus intereses.

7.4. En la práctica

A continuación se presenta una ejemplificación de un Plan de Atención a la Diversidad (PAD) para alumnos de Educación Secundaria en un centro catalogado por la Administración Educativa como de educación compensatoria.

1. Definición del Plan de Atención a la Diversidad. Es un conjunto de medidas organizativas y curriculares tendentes a conseguir la integración escolar, la normalización y la atención individualizada del alumnado con necesidades educativas de apoyo específico, ya sea de origen individual, social o cultural, así como la atención a las demandas del resto del alumnado.

2. Objetivos generales:

   - Utilizar una medida considerada como ordinaria en el sistema educativo actual para atender a todos los alumnos, teniendo en cuenta los principios de atención a la diversidad.

   - Facilitar la titulación de graduado en Educación Secundaria Obligatoria a todos los alumnos del centro, independientemente del punto de partida de cada uno.

   - Reducir la conflictividad dentro de las aulas y el abandono escolar, atendiendo a cada alumno en función de sus necesidades específicas, como consecuencia directa de los objetivos anteriores.

3. Objetivos específicos:

   - Detectar las necesidades educativas especiales del alumnado del centro, tanto las de origen individual, como las de tipo social o

cultural.

-Trabajar las adecuaciones curriculares, realizadas en un grupo de trabajo para tal efecto, y realizar el seguimiento sistematizado de su aplicación.

-Decidir los equipos educativos, después de la evaluación inicial, las modalidades de escolarización, intervención y agrupamiento en grupos normalizados u ordinarios, flexibles o de apoyo.

-Elaborar, cada departamento, metodologías de intervención acordes con las necesidades detectadas, proporcionando el asesoramiento necesario en aspectos tales como material curricular, actividades, actuación directa en clase o aplicación de los criterios de evaluación y promoción, uso de nuevas tecnologías y sistemas alternativos y complementarios.

-Informar a las familias o tutores legales del alumnado sobre cada momento de la intervención, recabando información en todas y cada una de las medidas de compensación que se adopten.

-Determinar los medios y recursos humanos, materiales, espaciales y apoyos necesarios para su aplicación.

Las actuaciones para conseguir los objetivos anteriores se presentan en el siguiente cuadro (cuadro 7.2):

Cuadro 7.2. Actuaciones del Plan de Atención a la Diversidad

Diagnóstico inicial del alumnado de 1.er curso de Educación Secundaria Obligatoria:

a) Reunión en el tercer trimestre con los tutores y profesores, en su caso, de los alumnos de último curso de Primaria, para hacer una primera valoración cualitativa del grupo y de cada alumno.
b) Visita de los alumnos del último curso de Primaria al centro educativo de Secundaria en una jornada de puertas abiertas, donde se les enseña todo el centro.
c) Evaluación por parte de los tutores y profesores de los distintos centros de los que proceden los alumnos.
d) Evaluación inicial ya en el centro de Secundaria.

- Primera semana: repaso general para refrescar los conocimientos.
- Segunda y tercera semana: evaluación inicial con diferentes modelos elaborados por los distintos departamentos, partiendo de los objetivos mínimos exigidos para cada ciclo de Primaria y Secundaria.
- Cuarta semana: reunión del equipo educativo y profesorado para la toma de decisiones, teniendo en cuenta todo lo anterior.

Evaluación inicial en el resto de cursos

El equipo educativo procederá a la formación de grupos heterogéneos, teniendo en cuenta las propuestas de la evaluación final del curso anterior y el resultado de la evaluación inicial.

Delimitación de objetivos y contenidos

Teniendo en cuenta que el objetivo último es que cada uno de los alumnos tenga posibilidad de adquirir las competencias básicas para poder conseguir el título de Educación Secundaria Obligatoria y también que en los distintos niveles se deben adecuar los objetivos y contenidos para cada alumno, de tal forma que puedan conseguirse.

En los agrupamientos pueden variar las estrategias metodológicas y la organización de recursos espaciales y personales.

Modalidades de agrupamiento:

- La modalidad de agrupamiento será mediante grupos heterogéneos interactivos compuestos por alumnos con nivel de competencia curricular apropiado para su edad y curso, alumnos

con un desfase curricular de dos años aproximadamente y alumnos con un desfase curricular superior a dos años.

El centro opta por una modalidad de agrupamiento heterogéneo frente a los agrupamientos homogéneos. Los agrupamientos son llamados heterogéneos interactivos pues es la filosofía de este Plan, adaptándose a cada alumno, con sus peculiaridades, características individuales dentro del grupo y ayudándole a él a integrarse en el grupo y en definitiva a la sociedad.

Adecuaciones curriculares

Los alumnos con niveles de competencia curricular con desfase de más de dos años trabajarán a partir de adecuaciones curriculares, que serán elaboradas por los profesores del equipo educativo, con asesoramiento del Departamento de Orientación. Éstas serán significativas para aquellos alumnos cuyo desfase supere los cuatro años. El apoyo a estos alumnos se realizará dentro del aula, bajo ninguna excusa se desarrollará en el aula de apoyo.

Información a los padres

Durante todo el proceso los padres son partes integrantes del mismo y deben estar informados en todo momento. Para ello, se realizará una reunión informativa con los padres de los alumnos de 1.º en la primera semana de clase. A ser posible, el primer día de clase, para informarles del Plan, objetivos del mismo, los pasos que conlleva (evaluación inicial, agrupamiento…) y su propia implicación en el proceso. En esta reunión se les informa también de que necesitamos su autorización para cada una de las medidas de compensación que se tomen a lo largo del curso con su hijo.

Se harán tantas reuniones como se consideren necesarias, ya sea por curso, nivel, agrupamientos o de forma individual, sobre todo con los padres de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, por parte del tutor/a, profesor/a, equipo directivo y/o orientador/a.

Estrategias metodológicas

a) Algunas de las estrategias que se utilizarán en el PAD han sido comentadas en párrafos anteriores:

- Reuniones periódicas de los equipos educativos para hacer un seguimiento del PAD y para valorar el grado de consecución de los objetivos programados, los problemas que nos encontramos y las posibles soluciones.
- Reuniones con las familias: el equipo directivo tendrá a principios de curso una reunión informativa; los tutores/as, profesores/as tendrán tantas como sea necesario. El Departamento de Orientación se reunirá con las familias de alumnos con adecuaciones curriculares y con todas aquellas que se considere oportuno.

b) Otras estrategias propias del PAD:

- Coordinar la programación y la praxis de las áreas de refuerzo de Lengua y de Matemáticas y las áreas de Lenguaje y Matemáticas.
- Usar la agenda de forma muy directa y dirigida, sobre todo con los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, como un medio rápido de relación con la familia y de información sobre la tarea que se debe hacer en casa.
- Utilizar hojas de seguimiento con aquellos alumnos especialmente conflictivos, estableciendo una conexión más directa si cabe con las familias y premiando toda mejora en el comportamiento del alumno: esta hoja de seguimiento será custodiada por el alumno durante toda la jornada escolar, siendo rellenada cada sesión por el profesor teniendo en cuen-

ta todos los ítemes que se van a evaluar, y revisada por los padres diariamente y firmada una vez rellena, al final de la semana.
– A través del Departamento de Orientación, ejercer una acción tutorial muy directa con los alumnos, utilizando en aquellos casos que así lo precisen los tutores flotantes, que ejercen de tutor/a con algunos alumnos que precisen atención más directa. La tutoría individual se desarrollará por ciclo, no por curso.

b) Una estrategia que merece mención aparte es la organización de los recursos espaciales y personales, pues hay que tener en cuenta las siguientes variables:

– Los grupos interactivos deben tener una ratio menor de 15 alumnos.
– Se realizará apoyo dentro del aula de las sesiones semanales del área. Para ello, cualquier profesor del centro puede realizar las funciones de apoyo en el aula, pues será directamente asesorado por el profesor/a que imparte dicha asignatura. La planificación de dichas sesiones, siempre pensando en el mejor aprovechamiento para cada alumno, será realizada por los profesores implicados.

Evaluación del proceso

La evaluación del PAD debe ser analizada en varios apartados:

a) Evaluación de los alumnos del PAD

Al igual que los objetivos y contenidos que programamos son adaptados a su nivel de competencia curricular, de la misma forma la evaluación será formativa, continua, individualizada, sumativa y orientadora para todos los alumnos sin excepción.

Se llevarán a cabo reuniones periódicas por los equipos educativos, para un mejor seguimiento y una evaluación realmente objetiva e individualizada. Una reunión a principio de curso para decidir y valorar los agrupamientos heterogéneos interactivos. Una reunión por trimestre para evaluar el progreso y realizar las posible adecuaciones, que serán consensuados por la orientadora y el equipo educativo, que se hará coincidir con las preevaluaciones, dedicándole especial atención a los alumnos con necesidades de apoyo específico.

En estas reuniones se tendrá en cuenta la evolución del alumno, el interés, la realización de tareas en casa y en clase, la actitud. Todo ello nos ayudará a decidir la toma de medidas adicionales: fichas de seguimiento individual, reuniones con padres, etc.

b) Evaluación del PAD

El equipo directivo junto con la orientadora realizará un análisis cualitativo (mejora de la convivencia escolar con reducción de la conflictividad, de los partes y del absentismo escolar) y cuantitativo (porcentaje de aprobados y suspensos en comparación con otros años y/o otros centros) del Plan de Atención a la Diversidad.

Ejemplo 2 (adaptado de los CP "Menéndez Pidal" y "Santa Bárbara").

Cuadro 7.3. Plan de actuación de atención a inmigrantes

El contexto

La experiencia se sitúa en un pueblo costero. En la década de los noventa la localidad alcanza una enorme explosión demográfica debida, fundamentalmente, al "boom" de las plantaciones hortofrutícolas.

La abundante oferta de empleo y las perspectivas de un enriquecimiento rápido comenzó a atraer mano de obra procedente de las más diversas provincias andaluzas y comunidades de la geografía española, a los que se unirían marroquíes, primero, y más tarde rumanos y polacos.

Este aluvión de inmigrantes dio lugar a que el centro educativo de la localidad tuviese una situación muy característica, donde más del 40% del alumnado era inmigrante.

Actuación del centro ante la inmigración

A) Análisis de los problemas que, de cualquier tipo, pudiesen presentarse a los alumnos inmigrantes.

1. Con referencia al propio equipo de profesores:
   - Eliminar de el profesorado el estereotipo negativo que de cualquier cultura distinta de la nuestra suelen formarse, evitando así una confrontación de culturas. Abrirse a la autocrítica y al reconocimiento de los valores y los errores que posee toda cultura, también la mayoritaria.
   - Evitar el paternalismo o el victimismo al que se suele condenar a culturas que tendemos a considerar inferiores.
   - Adquirir la formación necesaria en cada una de esas culturas para dar a esos alumnos la oportunidad de seguir identificándose con ellas.
   - Romper entre el profesorado el temor a hacer frente a la interculturalidad en la escuela, convencidos de que la misma es enriquecedora, empezando por ellos mismos.
2. En relación con los alumnos españoles:
   - Prevenir posibles actitudes de rechazo ante la diversidad lingüística, racial o cultural, para lo que sería necesario fomentar actitudes positivas ante la diversidad.
   - Evitar también en ellos las tendencias de superprotección o paternalismo, de origen folclórico la mayoría de las veces.
3. En relación con los niños inmigrantes:
   - Problemas de escolarización. De idioma, de desfases cronológicos y curriculares, con situaciones de problemas afectivos, etc.
4. En relación con las familias:
   - De los alumnos españoles.
     - Evitar el rechazo al centro por considerarlo un gueto o que proyectasen en sus hijos actitudes de rechazo, marginación o racismo.
   - De los alumnos inmigrantes:
     - Problemas sociales, económicos, laborales.
     - Situaciones de provisionalidad, ilegalidad, clandestinidad...
     - Detectar las situaciones social, económica y laboralmente desfavorables.
     - Problemas de comunicación, de desconocimiento del sistema educativo y de sus obligaciones de escolarizar a los hijos.

B) Soluciones propuestas para intentar solventar esos problemas:

1. Incluir en el proyecto educativo del centro la interculturalidad como uno de los principios educativos del mismo.
2. Revisar los distintos proyectos curriculares de área para dar espacio y tiempo comunes a las distintas culturas que conviven en el centro, resaltando las diferencias como elemento enriquecedor.
3. Adaptar las medidas organizativas a la nueva situación del centro. En este aspecto se propone:
   - Cuidar su acogida, matriculación y adscripción.
   - Propiciar la flexibilidad de los grupos.
   - Programar los apoyos y refuerzos educativos.
   - Intensificar la relación con las familias.
   - Potenciar la acción tutorial.
   - Intensificar las actividades extraescolares y complementarias que faciliten la interculturalidad.
4. Actualizar nuestra metodología:
   - Primando la empatía por encima del método.
   - Fomentando el aprendizaje cooperativo como medio para suplir la carencia de personal, de potenciar la integración y las relaciones interétnicas y de superar prejuicios personales.
5. Implicar a toda la comunidad educativa en el hecho de la interculturalidad.
6. Fomentar y propiciar la formación y actualización del profesorado del centro.

8

La evaluación de un currículo para la diversidad

8.i. Hacia una nueva forma de entender la evaluación

En un trabajo de Elola y Toranzos (2000) se planteaba una escena parecida a la siguiente (cuadro 8.1):

Cuadro 8.1. Escena cotidiana en los centros educativos

Son las cuatro de la tarde de un miércoles cualquiera en una escuela, los docentes van entrando a la sala de profesores para iniciar una reunión de trabajo. Sería un miércoles cualquiera sino fuera porque se aproxima el fin de curso. Ya se sabe, en estos últimos días son siempre especiales: se incrementa el ritmo de trabajo, hay más prisa y tensiones. También aflora el cansancio acumulado durante todo el año y resulta inevitable la saturación de exámenes, notas, informes, entrevistas finales, etc. Se percibe en el ambiente cierta mezcla de disgusto y desazón.

— ¿Y si no existieran las evaluaciones? –pregunta una profesora de Lengua mientras se deja caer en una silla.
— ¡Cómo cambiaría todo!... nos dedicaríamos sólo a enseñar, que de hecho es lo nuestro, ¿no les parece? Podríamos emplear el tiempo en otras cosas, porque siempre nos falta tiempo ¡al menos a mí! –responde otra profesora responsable del área de Matemáticas.
— Es cierto, si no fuera por la cantidad de pruebas y observaciones que hacemos podríamos desarrollar más los contenidos y no tendríamos la sensación de ir siempre contrarreloj. Además, no sé ustedes, pero yo después del primer trimestre ya sé cómo terminarán el curso mis alumnos comenta una tercera docente.
— Estoy de acuerdo, tanto control, tanto control, resulta exasperante. Pero suprimir las evaluaciones.... eso es soñar.
— No sé que decirles, creo que depende mucho de cómo se lo tome uno, de cómo se organice; creo que la evaluación podría servirnos mucho a nosotros como profesores porque...
— Tu leíste mucho sobre el tema –le interrumpe la profesora de Matemáticas– pero el asunto es complicado, hace tiempo que hablamos sobre el tema y no encontramos una solución que nos convenza a todos, en todas las áreas...

En dicha escena se observa cómo se ponen de manifiesto algunas de las ideas con que se asocia la evaluación, las críticas habituales y sus aspectos

más objetables.

1. Se asocia la evaluación a los exámenes y estos últimos son considerados un instrumento de poder que refleja un estilo de enseñanza conservador y autoritario que produce secuelas negativas en el desarrollo de los alumnos.

2. La emisión de juicios de valor sobre los alumnos y sobre la calidad de sus tareas se suelen basar en una información muy elemental, es decir, que la tendencia en la práctica evaluadora es la de reducir el espectro de las informaciones y, por tanto, simplificar los juicios de valor.

3. Con frecuencia los instrumentos de evaluación se usan con fines diferentes para los que fueron diseñados; por ejemplo, cuando se administran altas calificaciones como premios y bajas calificaciones como castigo, convirtiéndolas así en un instrumento de control disciplinario o similar.

4. Se observa un notable desfase entre la teoría y la práctica vinculada con la evaluación, atribuible a múltiples causas como la burocracia escolar, la presión del tiempo, cierta inercia y rutina consolidada alrededor de la práctica de la evaluación más tradicional...

5. Existe una tendencia fuerte a identificar evaluación y calificación, lo que manifiesta una vez más el deterioro del concepto mismo de evaluación educativa.

6. Los instrumentos de evaluación que habitualmente se diseñan se refieren a un número muy reducido de competencias cognoscitivas, muchas veces reducida a la memorización comprensiva, por ejemplo, lo cual deja de lado un conjunto importante de procesos y competencias involucrados en el aprendizaje que, por tanto, debieran ser objeto de evaluación.

7. Los significados más frecuentemente asociados con la evaluación son las ideas relativas al control externo, la función penalizadora, el cálculo del valor de una cosa, la calificación y el juicio sobre el grado de suficiencia

o insuficiencia de determinados aspectos.

Estas ideas relacionadas con la calificación propia del ámbito escolar han ido perfilando la definición de evaluación en su sentido más amplio y, a su vez, han contribuido a la generación de un conjunto de estereotipos que dificultan la práctica evaluadora. En ello, la práctica educativa escolar está muy marcada, pues durante muchos años la escuela ha cumplido la función de seleccionar a los mejores en su camino hacia la universidad. Sin embargo, dado que toda la población no puede, ni quiere, ni necesita ser universitaria, es necesario disponer de instrumentos que, del modo más objetivo posible, vayan identificando a aquellos jóvenes que puedan tener éxito en ese recorrido dirigido a cursar estudios superiores. Con este fin de reconocer a los que disponen de mayores aptitudes, será necesario utilizar desde los primeros años de escolarización instrumentos y estrategias que permitan identificar a los potenciales universitarios. Así pues, desde edades tempranas se han llevado a cabo pruebas periódicas para conocer las posibilidades de los alumnos. Atendiendo a esta función selectiva, las actividades para adquirir la información sobre los aprendizajes escolares pueden ser bastante sencillas. En definitiva, lo que interesa saber es si el alumno sabe o no sabe una serie de conocimientos (Zabala y Arnau, 2007).

En este sentido, la evaluación se ha entendido y enmarcado en un plano que se puede denominar normativo. Es decir, en el deber ser que define un modelo ideal y se constituye en el referente evaluativo. La evaluación así aparece sólo como una probabilidad de determinar en qué medida las acciones realizadas se ajustan o no a ese patrón normativo y no tanto como una posibilidad de definir nuevas normas o bien recrear las existentes. Es un modelo basado en la superación de los distintos estadios o etapas en este camino hacia la universidad, las pruebas de selectividad universitaria condicionan todas las anteriores, de forma que aquello que se evalúa en dichas pruebas se convierte en los verdaderos contenidos de la enseñanza.

Este significado algo débil o incompleto de evaluación no se plantea con un sentido constructivo, como una opción para revisar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para incidir directamente en la toma de decisiones en diferentes ámbitos definiendo el sentido de la orientación de tales acciones.

De este modo, a pesar de la afirmación sobre la necesidad de la evaluación como una herramienta fundamental para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es indudable que la práctica pedagógica en nuestras escuelas ha estado caracterizada por una débil cultura de la evaluación. Esto se manifiesta en escenas que a diario se repiten en nuestros centros educativos que reafirman esta percepción generalizada de la evaluación.

En el modelo selectivo tradicional, todo el complejo entramado de todo lo que sucede en el aula se reduce finalmente a una nota que pretende incluir en ella misma toda la riqueza del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una escala del 0 al 10 sirve para indicar que quienes han conseguido superar el 5 tienen muchas posibilidades de alcanzar la universidad. Esta nota recibida en el examen tradicional es el medio fundamental para que el alumno realice el esfuerzo necesario en su proceso de aprendizaje. Esta larga tradición de pruebas escritas y valoraciones cuantitativas estándares influye de forma negativa sobre la evaluación, impidiendo la búsqueda de alternativas que vayan más allá de la adquisición de información sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos en relación con unos contenidos generalmente de carácter general.

En el proceso de construcción, para poder establecer una definición de evaluación que resulte más comprensiva, es posible enumerar una serie de componentes que siempre están presentes en un proceso de evaluación y que sin duda amplían el horizonte de su aplicación. Estos serían los siguientes (Elola y Toranzos, 2000):

a) Búsqueda de indicios. Ya sea a través de la observación o de ciertas formas de medición se obtiene información, esta información constituye los indicios visibles de aquellos procesos o elementos más complejos que son objeto de nuestra evaluación. Por ejemplo, la indagación sobre la adquisición de determinadas competencias por parte de un grupo de alumnos requiere de la búsqueda de indicios, de pistas que nos permitan estimar la presencia o ausencia de dichas competencias.

b) Forma de registro y análisis. A través de un conjunto variado de instrumentos, se registran estos indicios, este conjunto de información

que permitirá llevar a cabo la tarea de evaluación. En este sentido resulta positivo recurrir a la mayor variedad posible de instrumentos y técnicas de análisis con carácter complementario ya que en todos los casos se cuenta con ventajas y desventajas en el proceso de registro y análisis de la información.

c) Criterios. Son elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o algunas de sus características. La mayor discusión en materia de evaluación se plantea alrededor de la legitimidad de los criterios adoptados en una determinada acción evaluativa, es decir quién y cómo se definen estos criterios. Esto se incrementa teniendo en cuenta lo que se planteaba inicialmente de la débil cultura evaluativa de nuestra práctica pedagógica escolar.

d) juicio de valor. Íntimamente vinculado con el anterior, pero constituyendo el componente distintivo de todo proceso de evaluación, se encuentra la acción de juzgar, de emitir o formular juicios de valor, éste es el elemento que diferencia la evaluación de una descripción detallada o de una propuesta de investigación que no necesariamente debe contar con un juicio de valor. Éste es un elemento central de toda acción evaluativa y el que articula y otorga sentido a los componentes definidos anteriormente por lo que la búsqueda de indicios, las diferentes formas de registro y análisis y la construcción de criterios estarán orientadas hacia la formulación de juicios de valor.

e) Toma de decisiones. Por último, la toma de decisiones es un componente inherente al proceso de evaluación y que lo diferencia de otro tipo de indagación sistemática. Volver la mirada sobre el componente de toma decisión significa reconocer que toda acción de evaluación es una forma de intervención que trae aparejada la toma de decisiones en algún sentido, aun cuando la decisión sea la inacción y, por tanto los procesos o fenómenos objetos de evaluación sufren algún tipo de modificación como consecuencia de las acciones de evaluación. Por ello se vuelve imprescindible tener presente con anterioridad cuáles son los propósitos o finalidades que se persiguen con la evaluación propuesta.

Teniendo en cuenta lo anterior podemos decir que se puede entender la evaluación como un proceso de obtención de información para usarla en la formación de juicios que, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones.

La evaluación no debe ser el producto final de la educación, sino un recurso al servicio del aprendizaje, y no sólo de la calificación, que permita ajustar y regular los procesos educativos. La evaluación debe ser utilizada como un proceso continuo, formativo y criterial que facilite la individualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, para satisfacer las necesidades de la heterogeneidad de los alumnos, hace falta adecuar los métodos de evaluación con el fin de mantener la coherencia. En el proceso de evaluación no podemos esperar unos resultados uniformes, sino distintas aproximaciones al mismo contenido y, en definitiva, a sus diferentes posibilidades.

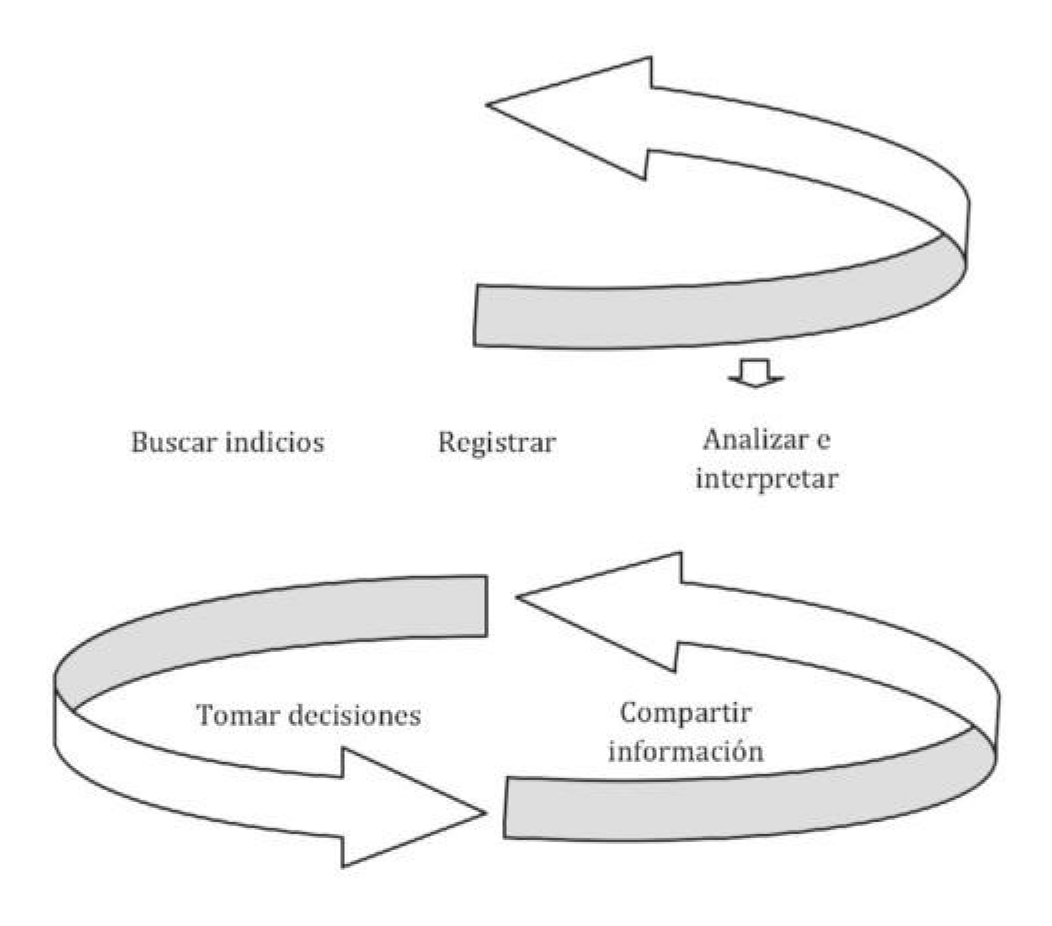


Figura 8.1. El proceso de evaluación (Elola y Toranzos, 2000).

La evaluación e interpretación de lo que ha aprendido un alumno no deben ser actividades que se realicen con independencia o al margen de la enseñanza, sino que deben formar parte de ella. La evaluación debe ir más allá de la mera medida del rendimiento académico. En esta línea, Cullen y Pratt (1999) establecen una serie de premisas que pueden contribuir a garantizar que sea un aspecto inherente a la enseñanza:

-La evaluación continua del rendimiento del alumno, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe descubrir con rapidez los problemas y dificultades y proporcionar una base para la acción inmediata.

-La forma de evaluación debe adecuarse a la tarea, al tipo de aprendizaje y al nivel de aprendizaje.

-El efecto de la evaluación debe ser constructivo. Las técnicas de evaluación deben incrementar, no disminuir, la sensación de valía personal del alumno y de su importancia en el aprendizaje.

-Deben utilizarse diversas técnicas de evaluación, con el fin de obtener información sobre los diferentes aspectos del aprendizaje del alumno. Proporcionando, por tanto, un fundamento fiable de juicio y de decisiones.

-La evaluación debe ir más allá de las áreas cognitivas y psicomotrices, penetrando en el campo afectivo e incluyendo una exploración de los intereses, valores y actitudes.

-Para que la evaluación sea eficaz, debe establecerse una comunicación en muchas direcciones: alumno-alumno, alumno-maestro, maestro-alumno, maestro-padres y maestro-colegas.

-El proceso de evaluación debe ayudar a los alumnos a aprender a evaluar su propio aprendizaje.

La evaluación es un proceso cooperativo, cíclico, en el que participan los alumnos y el maestro. Los objetivos y oportunidades de aprendizaje deben

determinar lo que se evalúe y cómo se evalúe.

8.2. La evaluación en un currículo para la diversidad: evaluar para aprender

La "evaluación para el aprendizaje" es una denominación propuesta por Mineduc (2006) que se ha constituido en un aporte para atender la diversidad, porque parte de la premisa de que todos los estudiantes pueden aprender, pero de formas diferentes. A partir de ello, se puede señalar que es posible y deseable utilizar la evaluación para promover el aprendizaje de todos los alumnos, incluso de aquellos que presentan necesidades educativas de apoyo específico.

Para ello, es necesario potenciar los mayores logros, es decir, el máximo de las capacidades de los estudiantes, independientemente del punto de partida. Esto es un argumento axial para afirmar que resulta un error importante que, en el marco de lo que se ha llamado "evaluación diferenciada", se solicite bajar la exigencia de las evaluaciones, por el contrario, la idea es aumentarla, pero según las posibilidades de cada sujeto, en virtud de sus competencias curriculares y sus estilos de aprendizajes.

La evaluación para el aprendizaje es formadora y se sustenta en una perspectiva constructivista, orientada a la formación de competencias. Nadie aprende igual que otro, por ello es muy importante que el aprendizaje parta de lo que el sujeto conoce para hacerlo más significativo.

Para una correcta evaluación del aprendizaje se requieren procedimientos e instrumentos congruentes con las necesidades educativas que poseen los estudiantes, dicha congruencia debe considerar las condiciones generales de desarrollo de los estudiantes, sus competencias curriculares, sus estilos de aprendizaje y el contexto escolar, familiar y social (Lira, 2007). En la figura 8.2 se puede apreciar de forma gráfica.

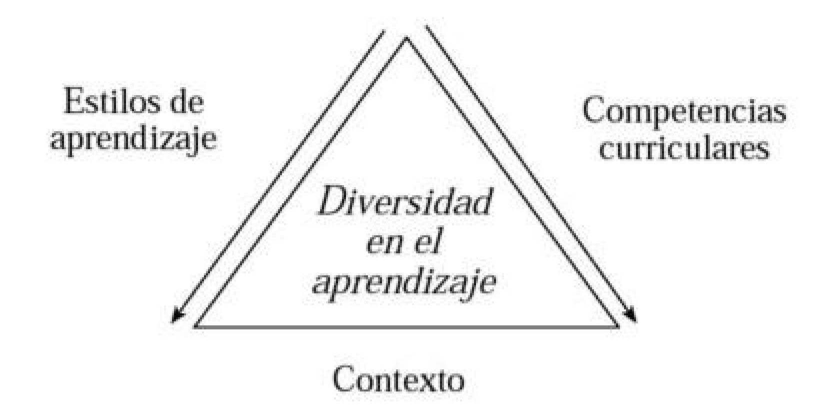


Figura 8.2. Diversidad en el aprendizaje.

A) Evaluación de estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje son rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los estudiantes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (Honey, Alonso y Gallego, 1998).

Según los especialistas, existen diferentes tipologías para atender los estilos de aprendizaje, colocando algunos más énfasis en los procesos mentales (análisis-síntesis), otros en los aspectos sociales y emocionales (agrupamientos, motivación...) y/o en los canales sensoriales con que se aprende mejor: visual, auditivo y táctil. Todos ellos tienen una fuerte implicación en la preparación y desarrollo de procesos de evaluación para el aprendizaje.

Para optimizar el aprendizaje es deseable que se consideren las formas de aprender de sus estudiantes ya que así aprenden mejor, pero lamentablemente la evidencia demuestra que los docentes generalmente emplean sólo su propio estilo para aprender en el momento de planificar la enseñanza y establecer sus criterios de evaluación, discriminando con ello a una amplia población de estudiantes de su grupo-curso (Lira, 2007).

El docente debe comprender las diferencias de estilo del alumnado e intentar ajustar su estilo de enseñanza y de evaluación en aquellas áreas y ocasiones más pertinentes, adecuándose a los objetivos que se pretenden.

Esto se puede concretar en la selección de materiales educativos, la forma de presentar la información (qué metodología o qué actividades llevar a cabo), la creación de grupos de trabajo y los procedimientos adecuados de evaluación, entre otros.

Para Honey, Alonso y Gallego (1998), el proceso de aprendizaje consiste en un proceso cíclico compuesto por cuatro etapas. Se ha descubierto que las personas se concentran más en una determinada etapa del ciclo, de forma que aparecen claras preferencias por una u otra. En función de la etapa dominante se puede hablar de cuatro estilos de aprendizajes, cada uno tiene necesidades educativas diferentes en cuanto a su didáctica y evaluación. Las características de cada estilo y sugerencias planteadas por los citados autores se presentan en el cuadro 8.2.

Cuadro 8.2. Estilos de aprendizaje

ACTIVOS

Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo nuevas tareas. Crecen con los desafíos y se aburren con actividades de largo plazo. Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.

Aspectos que se deben considerar al diseñar la evaluación:

- Intentar cosas nuevas, nuevas experiencias y oportunidades.
- Trabajar de forma colaborativa.
- Generar ideas sin limitaciones formales o de estructura.
- Resolver problemas.

REFLEXIVOS

Son prudentes y consideran todas las alternativas antes de hacer un movimiento. Recogen datos y los analizan antes de llegar a una conclusión. Disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan y no intervienen hasta que están seguros. Crean a su alrededor un aire distante y condescendiente.

Aspectos que se deben considerar al diseñar la evaluación:

- Observar.
- Escuchar.
- Intercambiar opiniones con previo acuerdo.
- Llegar a las decisiones a su propio ritmo.
- Tener tiempo para trabajar concienzudamente.
- Tener posibilidad de escuchar puntos de vista diversos.
- Estar con personas con diversidad de opiniones.

TEÓRICOS

Adaptan e integran las observaciones (hechos) dentro de teorías coherentes. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas. Son perfeccionistas. Les gusta analizar y sintetizar.

Son profundos en su sistema de pensamiento. Buscan la racionalidad y la objetividad.

Aspectos que se deben considerar al diseñar la evaluación:

- Generar situaciones estructuradas que tengan una finalidad clara. Clases que insistan en la razón o la lógica, bien presentadas y precisas.
- Inscribir todos los datos en un sistema, modelo, concepto o teoría.
- Tener la posibilidad de cuestionar. Que haya preguntas y respuestas.
- Poner a prueba métodos y lógica que sea la base de algo.
- Sentirse intelectualmente presionado.
- Enseñar a personas exigentes que hacen preguntas interesantes.
- Estar con personas de igual nivel conceptual.

PRAGMÁTICOS

Su punto fuerte es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Son impacientes con las personas que teorizan. Pisan tierra cuando hay que tomar decisiones y su filosofía es: si funciona es bueno.

Aspectos que se deben considerar al diseñar la evaluación:

- Aprender técnicas para hacer las cosas con ventajas prácticas.
- Adquirir técnicas inmediatamente aplicables en su trabajo.
- Tener un modelo al que imitar.
- Aplicar lo aprendido rápidamente.
- Ver el nexo evidente entre el tema tratado y la oportunidad para aplicarlo.
- Ver la demostración de un tema de alguien que tiene un historial reconocido.
- Percibir muchos ejemplos o anécdotas.
- Visionar películas o vídeos que muestren cómo se hacen las cosas.
- Concentrarse en cuestiones prácticas.
- Recibir muchas indicaciones prácticas y técnicas.
- Tratar con expertos que saben o son capaces de hacer las cosas ellos mismos.

Al considerar cada uno de los estilos señalados en el proceso de diseño de

procedimientos o instrumentos de evaluación se ofrecen oportunidades de aprendizaje a todos, esto supone un uso variado de medios evaluativos en la enseñanza. Lo señalado lleva a pensar, en primer lugar, en cómo aprende cada estudiante y lo que puede limitar el desarrollo de su potencialidad de aprendizaje.

B) Evaluación de los contextos

Conocer los diversos contextos en que se produce el aprendizaje es uno de los requisitos para dar significado al currículo. Morin (2001) señala que la comprensión de los contextos comienza por entender el mundo interior de cada sujeto, seguido por el medio escolar, familiar y social en que le tocado vivir, lo cual no es un aspecto menor a la hora de construir aprendizajes significativos. Por ello, es importante considerar para la reflexión pedagógica cuatro dimensiones contextuales:

1. Contexto interior del alumno. Es imprescindible conocer al sujeto que aprende. Conocer sus experiencias previas, su estilo de enseñanza, sus motivaciones, sus aficiones, etc. sólo conociendo al aprendiz se podrá iniciar el aprendizaje.

2. Contexto escolar. Implica las características de la intervención educativa, de las relaciones que se establecen en el grupo-clase, así como de la organización de la respuesta educativa.

3. Contexto familiar. Son las características de la familia y de su entorno, expectativas de los padres y posibilidades de cooperación en el desarrollo del programa de atención educativa en el seno familiar.

4. Contexto sociocultural. Hace visible la realidad económica, las minorías étnicas, los códigos y materiales culturales, entre otros. Los contextos de los estudiantes permiten situar los aprendizajes.

5. Evaluación de competencias curriculares. Para atender la diversidad en el aula es fundamental evaluar las competencias curriculares de los estudiantes, reflejando el inicio y desarrollo de sus aprendizajes, el grado de adquisición de los contenidos y los criterios de evaluación de los

diferentes sectores curriculares.

Un aspecto importante en la evaluación de los aprendizajes es la consideración de lo que se ha venido a llamar "el logro". El logro significa completar algo, alcanzar un objetivo. Las escuelas en todo el mundo han pervertido esta simple definición. Creen que el logro en la escuela tiene que ver con cuánto alcanza uno en términos de dominio del currículo a cierto nivel. Los alumnos son juzgados no por si su aprendizaje es meritorio a un nivel personal e individual, sino al contrario en comparación con otros estudiantes. No hay duda de que aprender y conseguir es en lo que están todas las escuelas. Sin embargo, el respeto solamente por aquellos que aprenden más no es una lección que las escuelas debieran enseñar en sociedades democráticas.

En una escuela abierta a la diversidad se apoya a todos los alumnos para dominar el currículo tanto como puedan. Sin embargo, se reconoce que los alumnos lo dominarán a diferentes niveles. Es el acto de aprender lo que es meritorio, de presentar esfuerzo, el acto del movimiento hacia adelante y de aprender más. Cada acto del logro se celebra. De hecho, algunos alumnos que experimentan discapacidades ponen más esfuerzo en su aprendizaje que muchos otros alumnos que encuentran más fácil el aprendizaje. Una idea clave es que el esfuerzo para el logro personal es digno del reconocimiento.

8.3. Evaluar competencias: medir e informar del progreso del alumno

La toma de decisiones curriculares inherentes a la evaluación guarda una estrecha relación con las necesidades educativas existentes en el aula. Por ello, de todo contenido que se enseña es preciso tener constancia del grado de adquisición que de él hacen los alumnos, aunque ello no implica que se tengan que formular criterios de evaluación específicos para cada uno de ellos. Los criterios de evaluación debidamente formulados implican a todos los alumnos. En este sentido, deberemos planificar una evaluación que permita a todos y cada uno de los alumnos demostrar aquello que han aprendido, no sólo en lo relativo a conceptos, sino también en cuanto a procedimientos y actitudes.

Desde una perspectiva democrática de la evaluación (Simons, 1999), es bastante aconsejable que los criterios de valoración de las pruebas y los trabajos se compartan y se negocien con el alumnado. Ello contribuye a que ambos agentes educativos tengan más claro aquellos contenidos que merecen la pena ser valorados, tanto en lo que se refiere a nociones o principios básicos asimilados, como a destrezas o habilidades adquiridas y actitudes o valores desarrollados. En este sentido, debe haber una estrecha conexión entre los criterios de evaluación que se hayan establecido y los objetivos concretos.

Evaluar competencias no implica realizar un conjunto de exámenes; es la base para la certificación de competencia y se lleva a cabo como un proceso para acopiar evidencias de desempeño y conocimiento de un individuo en relación con una norma de competencia educativa. En esta línea, se puede afirmar que la concepción de competencia como resultado de aprendizaje tiene una serie de implicaciones para la evaluación. En primer lugar, la competencia supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Por tanto, la evaluación debe evaluar los tres tipos de adquisiciones.

En segundo lugar, la competencia supone la movilización estratégica de los elementos (conocimientos, habilidades y actitudes) como recursos disponibles y necesarios para dar respuesta a una situación determinada.

En tercer lugar, y en relación con lo anterior, la competencia se demuestra "haciendo". Por ejemplo, se valora que una persona es competente para conducir si conduce cumpliendo unos determinados criterios (procedimiento de manejo del coche, conocimiento y respeto de las normas de circulación...). No es suficiente describir lo que significan las señales o explicar cómo se arranca el coche o se cambian las marchas. Es necesario que conduzca para conocer el nivel de la competencia "conducir". Por tanto, la valoración de la competencia debe realizarse a partir de la actividad que realiza el alumno en el ámbito de una tarea. La evaluación requiere la valoración de lo que el estudiante es capaz de hacer en una determinada situación, teniendo como referencia de valoración los criterios de lo que debería hacer y cómo. Si la competencia se define como una actuación positiva en ante una situación real, concreta y en un lugar y momento determinados, resulta evidente que el

punto de partida de cualquier actuación evaluadora sean situaciones más o menos reales que ejemplifiquen de algún modo aquellas que pueden encontrarse en la realidad. Así pues, todas las acciones dirigidas a recabar información sobre las dificultades y la capacidad en relación con unas competencias determinadas deberán partir de situaciones-problemas: acontecimientos, textos periodísticos o científicos, sucesos, conflictos, etc. que, mostrando toda la complejidad de la realidad, obliguen al alumno a intervenir para llegar al conocimiento o la resolución del problema o cuestión (Zabala y Arnau, 2007).

En cuarto lugar, el aprendizaje conlleva desarrollar competencias. La evaluación de este proceso permite aprovechar las potencialidades de la evaluación para favorecer el logro de los objetivos formativos.

De lo anteriormente expuesto se puede deducir que la clave para la evaluación de competencias vendría dada por las actividades que se diseñen para dicha evaluación. Dichas actividades deben establecer una situación-problema donde el alumno se vea en la necesidad de movilizar un conjunto de recursos de diferente orden. Las actividades de evaluación diseñadas tendrán como objetivo conocer el grado de dominio de la competencia a través de diferentes tareas. Cada una de las actividades que debe realizar el alumno se corresponderá con los indicadores de logro de la pertinente competencia específica. De manera que aquello que se pretenda evaluar sea el grado de aprendizaje de una competencia específica, a partir de sus indicadores de logro. Un aspecto muy importante en la evaluación de competencias radica en la propia elaboración de las actividades de evaluación.

El objetivo debe ser evaluar al alumno para ayudarle a que mejore el dominio de una competencia determinada, por lo que es necesario: conocer cuáles son sus dificultades con el fin de establecer las estrategias de aprendizaje más apropiadas para llegar a superarlas, disponer del conocimiento sobre los distintos esquemas de actuaciones existentes con relación al problema y saber seleccionar el esquema o los esquemas de actuación más apropiados para resolverlo.

Los elementos esenciales de una evaluación de competencias son el contexto, el estudiante, la autenticidad de la actividad y los indicadores (Herrington y Herrington, 1998):

-Se debe diseñar un contexto que refleje las condiciones bajo las cuales operará la actuación.

-El estudiante debe actuar de forma eficaz con el conocimiento adquirido y producir resultados.

-La actividad debe implicar desafíos complejos, poco estructurados, que requieran juicio y un conjunto de tareas complejas. La evaluación debe estar integrada en la actividad.

-Las evidencias son las producciones que reflejan la existencia de aprendizaje. Se procura la validez y fiabilidad de estas evidencias con criterios adecuados para calificar la variedad de productos.

La utilización de criterios múltiples para evaluar el rendimiento escolar debe constituirse en práctica habitual. Es conveniente que se contemplen los aspectos diferentes de una tarea, y que además sean públicos para todos los estudiantes y la comunidad de aprendizaje en su conjunto. Se ha demostrado en múltiples experiencias que la comunicación al alumnado, en distintos momentos del proceso de aprendizaje, de criterios de evaluación que iban a ser utilizados para evaluar su progreso, constituye una medida muy adecuada para facilitar el comportamiento de autorregulación y la motivación en el aprendizaje.

La evaluación de competencia requiere la existencia de datos fiables sobre el grado de aprendizaje de cada alumno y alumna con relación a la competencia en cuestión. Esto requiere el uso de instrumentos y medios muy variados en función de las características específicas de cada competencia y los distintos contextos donde ésta debe o puede llevarse a cabo.

Cuadro 8.3. Relación entre actividad y criterios de evaluación

Unidad didáctica: "El cambio climático"
Actividad 4: Comentario de una noticia. "Cómo afecta el cambio climático en España". *Serán evaluados los siguientes criterios:* la comprensión del alumno, la organización de las ideas, la forma de expresión, el nivel de vocabulario y la capacidad crítica.
Actividad 7: Buscar y escuchar canciones en relación con el cambio climático. *Serán evaluados los siguientes criterios:* la capacidad investigadora, el trabajo en equipo, la expresión, la comprensión y la capacidad crítica.
Actividad 13: Elaboración de un diccionario ecológico. *Serán evaluados los siguientes criterios:* la originalidad, la presentación, las fuentes de información, la asimilación de conceptos y la capacidad de síntesis.
Actividad 15: Cuento interactivo. *El Código de la Biodiversidad*. *Serán evaluados los siguientes criterios:* la expresión escrita en lengua extranjera, la comprensión del vídeo, el nivel de inglés y el vocabulario.
Actividad 17: Elaborar una carpeta de noticias. *Serán evaluados los siguientes criterios:* la capacidad investigativa, la capacidad crítica, la expresión, el trabajo en equipo y las fuentes de información.
Actividad 20: Informe de la visita al Parque Nacional de Doñana. *Serán evaluados los siguientes criterios:* la participación, los conocimientos adquiridos, la presentación, originalidad y expresión escrita.
Actividad 23: Documental y debate. "Una verdad incómoda" (Al Gore). *Serán evaluados los siguientes criterios:* la capacidad creativa, la intervención en clase, la comprensión y la reflexión.
Actividad 26: 10 preguntas clave sobre el cambio climático. *Serán evaluados los siguientes criterios:* la capacidad crítica, los conocimientos adquiridos y la participación.

8.3.1. Toma de decisiones

La heterogeneidad del alumnado exige que el proceso de evaluación constituya una toma de decisiones constante por parte de los docentes. No se puede olvidar, como se ha comentado a lo largo del capítulo, que la evaluación supone un movimiento constante de ida y vuelta entre la recogida de los datos y la decisión, es decir, es un proceso cíclico. Son muchos los autores que bajo el prisma de la diversidad han buscado un modelo de decisión con el propósito de interrelacionar no sólo la evaluación de las diferentes competencias y el progreso del alumno, sino también las intervenciones planificadas y el programa adaptado. En este sentido, autores

como Cullen y Pratt (1999) proponen un modelo que consta de tres fases:

1. Puesta en común de la información. El profesor debe reunir toda la información posible del alumno. Esto supone no sólo aquella obtenida mediante la observación del alumno, sino la proveniente de entrevistarse con los padres y con los profesores anteriores. Dicha información se trasvasa a una plantilla como la que aparece en el cuadro 8.4.

Cuadro 8.4. Plantilla de obtención de información

ÁREAS QUE SE CONSIDERAN	¿QUÉ SÉ SOBRE EL NIÑO?	¿QUÉ MÁS NECESITO SABER?	¿CÓMO PUEDO CONSEGUIR ESA INFORMACIÓN?
Conducta social y emocional			
Lenguaje oral y escrito			
Cognitiva			
Aspectos académicos: – Lectura – Escritura – Cálculo – Etc.			

A partir de esta información, se formula la hipótesis inicial y el docente tiene que relacionar esta evaluación con el currículo y la enseñanza. Es en estos momentos donde puede preparar un plan de enseñanza adaptado o modificado para determinados alumnos. La evaluación continua desempeña un papel muy importante en esta fase que proporcionará información constante del rendimiento del alumno, así como de las posibles dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El período de esta fase suele ser muy variable, pues algunos alumnos requieren un seguimiento e investigación mas detenido.

2. Reunión del equipo de la escuela. Si se aprecia que un alumno presenta problemas complejos que no están al alcance de las posibilidades de su tutor, éste debe pedir ayuda al equipo de la escuela, formado por el director, jefe de estudio, personal especialista en educación especial y miembro de referencia del Equipo de Orientación Educativa (EOE). La

ayuda debe tener como objetivo la búsqueda de información sobre lo que el alumno puede y no puede hacer. Es decir, su nivel en determinadas competencias. Basándose en la información obtenida mediante el trabajo colaborativo entre el personal de apoyo y el tutor, se elabora un plan adaptado o diversificado de enseñanza del alumno.

3. Reunión del equipo de colaboración. Para ayudar al equipo de la escuela se reúne el personal de apoyo, el logopeda y otros especialistas. El equipo decide la necesidad o no de evaluaciones, formales o informales. El carácter específico de la participación de cada miembro del equipo está relacionado con el caso concreto y las necesidades. La información recibida se pone en común con el personal de la escuela y se trasladan las consecuencias al currículum del alumno en cuestión.



Figura 8.3. Proceso de toma de decisiones en evaluación (Cullen y Pratt, 1999).

8.3.2. Estrategias de evaluación

A lo largo de los capítulos anteriores se ha planteado una de las cuestiones más obvias en la enseñanza, que la supuesta homogeneidad de los grupos-clase no es tal y que la diversidad no es más que la expresión de la normalidad. Para dar respuestas educativas a esta gran diversidad, los profesores deben utilizar procedimientos e instrumentos variados en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Procedimientos que pueden ser puestos en práctica en forma de estrategias que sean eficaces para poder conocer el grado de logro de aquellas competencias que se estén trabajando.

Por un lado, el Mineduc (2006) ha propuesto un nuevo instrumento curricular, los Mapas de Progreso del Aprendizaje (MPA). Al analizarlos desde la perspectiva de la evaluación para el aprendizaje, es posible relacionarlos con la evaluación psicopedagógica de las competencias curriculares utilizadas para realizar adaptaciones del currículo, porque son útiles para iniciar y establecer la forma en que el estudiante progresa en el aprendizaje a lo lar go de su trayectoria escolar en cada sector curricular. Sirven para determinar dónde se ubican los estudiantes, en qué difieren y cuáles son sus necesidades educativas, poniendo de relieve la progresión y la diversidad en el aprendizaje. En concreto, según este autor, ello implica que los estudiantes de un curso determinado ponen en juego distintas habilidades para comprender un tema y tienen variadas formas de explicar lo que entienden. Al respecto, es normal que en un mismo curso los estudiantes estén en distintos niveles y exhiban distintos grados de comprensión y logro de las habilidades requeridas. Todo ello permite conocer bien el estado de aprendizaje de los estudiantes.

En el marco de la diversidad, es justo reconocer que los Mapas de Progreso y sus indicadores de logro constituyen un instrumento de apoyo para diagnosticar logros y diferencias entre estudiantes y ayudarles a avanzar en su trabajo escolar para conseguir las competencias básicas. Ésta es una de las metas de toda acción que se base en el principio de inclusión educativa.

Por otro lado, existen una serie de técnicas que son muy adecuadas para este tipo de evaluación formativa. Así, el análisis de las producciones de los alumnos es especialmente adecuado para que el profesor oriente y guíe al alumno en su proceso de aprendizaje. Las producciones de los alumnos comprenden (cuadro 8.5):

Cuadro 8.5. Producciones de los alumnos

- Apuntes confeccionados por el alumno
- Toma de notas de una exposición oral
- Recogida de datos experimentales
- Trabajos de composición escrita
- Cuadernos de problemas
- Cuadernos de laboratorio
- Cuadernos de prácticas
- Confección de informes
- Trabajos monográficos
- Trabajos en equipo

Un requisito imprescindible de la evaluación formativa es la corrección detallada de los ejercicios, actividades o trabajos propuestos a los alumnos para poder informarles del grado de consecución de los objetivos planteados. Sin una corrección pormenorizada de sus trabajos los alumnos no dispondrán de información precisa sobre qué aspectos concretos son los que han de mejorar. No basta, por tanto, con colocar una calificación o nota en el cuaderno o en el ejercicio propuesto. Los alumnos han de conocer con antelación los criterios o aspectos concretos que van a ser objeto de evaluación y recibir información detallada que les permita avanzar, constatar sus progresos y ser conscientes de los aspectos que han de mejorar.

En la práctica educativa, una de la técnicas más utilizadas para la comprobación del aprendizaje de los alumnos son las llamadas pruebas tipo ensayo. En este tipo de pruebas, el alumno ha de responder a la pregunta o preguntas planteadas seleccionando y organizando la información en una composición escrita. Aunque este tipo de pruebas permiten evaluar la consecución de objetivos de aprendizaje de diferente nivel de complejidad, también tienen numerosos inconvenientes: se ven afectadas por la poca fiabilidad de los evaluadores; están influidas así mismo por el "efecto halo"; la puntuación en una pregunta se ve alterada por la impresión dejada por las demás; los exámenes que se corrigen en primer lugar tienden a recibir puntuaciones más altas que los que se leen al final y se tiende a sobrestimar el cómo se dice algo (caligrafía, ortografía, sintaxis, etc.) y a subestimar lo que se dice. Para contrarrestar estos inconvenientes, en la corrección de este tipo de pruebas se deberían tener en cuenta alguna de las reglas que Alonso Tapia

(1995) propone:

-Repasar el material del texto al que se refieren las cuestiones y las notas sobre lo que se ha dicho en clase.

-Hacer una lista de los puntos principales que se deberían mencionar y asignarles un valor.

-Leer la misma pregunta en todos los exámenes antes de pasar a otra pregunta.

-Leer la respuesta de un tirón para obtener una impresión general y releerla después para comprobar los detalles.

-Si es posible, mantener el anonimato.

A continuación presentamos varios tipos, entre otros, de estrategias de evaluación que pueden utilizarse (Cullen y Pratt, 1999):

-Registro acumulativo del alumno. En el apartado anterior se señalaba que la adaptación o modificación del currículo debe basarse en un cuidadoso diagnóstico y que estas modificaciones deben modificarse o alterarse en la medida que el estudiante progresa en orden a satisfacer sus cambiantes necesidades. En consecuencia, si en cada momento se debe saber cuáles son las necesidades del niño, se debe de llevar a cabo un registro de su rendimiento y experiencias.

Cuadro 8.6. Registro acumulativo del alumno

REGISTRO ACUMULATIVO INDIVIDUAL

La revisión completa de los informes y registros es una forma excelente de familiarizarse con las necesidades de aprendizaje de los alumnos. El profesor anota los comentarios que aparecen en el informe en un diagrama organizado por materias.

ALUMNO .... Fecha de revisión

LENGUAJE	
• Escuchar	• Hablar
• Escribir	• Leer
• Conductas y estrategias de aprendizaje	
MATEMÁTICAS	
• Aritmética	• Geometría
• Medida	
ÁREAS DE CONTENIDO	
CONDUCTAS	
• Académica	• Social
• Estrategias de aprendizaje	

-Entrevista del alumno con el maestro. Aportará una gran información para el proceso de evaluación, ya que éste consiste en una colaboración para obtener información y poder favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuadro 8.7. Entrevista del alumno con el maestro

Constituye una variante de la observación. Podemos extraer los siguientes datos:

1. Intereses, preferencias y motivación
2. Autoconcepto relacionado con la capacidad y discapacidad
3. Destrezas de comunicación. Percepción del alumno acerca de sus puntos fuertes y débiles relativos a la materia o destreza
4. Grado de éxito en cada materia
5. Conocimiento de las expectativas del alumno con respecto al programa actual

Para ello, podemos utilizar expresiones abiertas como: "Estoy más contento cuando...", "Si alguien se ríe de mí...", "Dónde estudias mejor...", etc.

-Tests preparados por el maestro. Con los tests se ayudará a definir y clarificar los objetivos de una determinada tarea. Sirven para integrar la evaluación en la enseñanza y para motivar y dirigir el aprendizaje de los alumnos.

Cuadro 8.8. Ejemplo de tests

Competencia comunicativa.
"Redactar carteles anunciadores de pérdidas de objetos o animales"

- Presentación de la tarea. CONTEXTUALIZACIÓN. Saber de qué se va a tratar, para qué interlocutores, con qué objetivo y qué género de escrito.
- RECOGIDA DE INFORMACIÓN en torno a lo que los alumnos y alumnas saben acerca del texto.
- Lectura y compresión de un TEXTO MODELO.
- Propuesta de una determinada PLANIFICACIÓN DEL TEXTO (se les puede proporcionar una guía):
  - Qué se busca.
  - Cuándo y dónde se extravió.
  - Características del perro (color, tamaño, collar u otros objetos que puedan llevar, nombre…).
  - El número de teléfono de contacto y por quién preguntar.
- Producción colectiva de un cartel anunciador. Organización del texto en tres párrafos. TEXTUALIZACIÓN.
- Cada alumno escribirá su propio cartel anunciador. PRODUCCIÓN DEL TEXTO.
- REVISIÓN Y AUTOCORRECCIÓN (se les puede proporcionar un CUESTIONARIO O GUÍA para la corrección).

Lee tu escrito teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

He escrito el título.	SÍ	NO
En el primer párrafo he escrito cuándo y dónde se ha perdido el animal.	☐	☐
En el segundo párrafo he descrito las características del animal.	☐	☐
En el tercer párrafo he señalado el número de teléfono al que han de llamar y por quién han de preguntar.	☐	☐
Al final de cada párrafo he puesto punto y aparte.	☐	☐
He puesto punto y seguido cuando la frase que sigue tiene estrecha relación con la anterior.	☐	☐
He separado mediante comas las palabras del mismo grupo.	☐	☐

…

-Proyectos de grupo. Como consecuencia de la aplicación de técnicas de aprendizaje cooperativo, los alumnos tienen la oportunidad de que se les evalúe como miembros de un grupo. Una de las ventajas de esta estrategia es que da oportunidad para evaluar las habilidades sociales. Ello reforzará el proceso, la dinámica de grupo y las destrezas implicadas.

Cuadro 8.9. Muestra de formulario de evaluación de grupo

- En general, ¿con qué eficacia ha trabajado el grupo?
  Insuficiente   Suficiente   Bien   Notable

- De los cinco miembros del grupo ¿Cuántos han participado activamente?
  Ninguno   Uno   Dos   Tres   Cuatro   Cinco

- Pon un ejemplo de algo que hayas aprendido del grupo.

- Pon un ejemplo de algo que haya aprendido el grupo de ti.

…

Contratoscon los alumnos. Es una estrategia que refuerza la diversificación y consiste en un acuerdo negociado entre el educador y el alumno que proporciona a este último cierta libertad a la hora de adquirir unos determinados conocimientos y destrezas en un tiempo dado. Entre sus características más importantes podemos destacar: asume que el profesor tiene la responsabilidad de especificar cuáles son los contenidos esenciales y garantizar que los aprendices los adquieran; presupone que los estudiantes pueden responsabilizarse parcialmente de sus aprendizajes; define las habilidades que tienen que poner en práctica y dominar; determina las condiciones de trabajo, que estarán en vigor mientras dure el contrato; establece las consecuencias positivas que conlleva el cumplimiento del mismo. También establece los resultados negativos en caso de no seguir las condiciones del trato; perfila los criterios para evaluar la calidad de lo que se ha realizado e incluye la firma del profesor y del alumno sellando los términos del acuerdo.

Cuadro 8.10. Ejemplo de contrato

Contrato para trabajar en grupo cooperativo

La clase de 2.º A de ESO y el profesor de Ciencias Sociales, después de dialogar en clase, han llegado al siguiente acuerdo: a partir de ahora trabajarán en grupos cooperativos para ayudarse unos a otros a aprender.

Para que quede claro lo que se pretende se establece el siguiente contrato:

1. Formación de los grupos. Cada grupo cooperativo estará formado por cuatro alumnos o alumnas; chicos y chicas formarán parejas a su gusto y el profesor las unirá.
2. El trabajo. Preparar los materiales para una exposición sobre la Sevilla monumental islámica.

3. Las metas que se desean conseguir. Aprender a trabajar en grupo y conocer los monumentos más importantes de Sevilla construidos en la época de dominación musulmana.
4. Para que el desarrollo se produzca de forma eficaz, proponemos:
   - Cooperar en cada grupo para realizar la tarea ayudándose mutuamente.
   - Convivir en un buen ambiente de trabajo.
   - Repartir equitativamente las tareas y responsabilidades.
   - Garantizar la comunicación; escuchar a los demás, tener en cuenta sus opiniones, argumentar las ideas, no hacer ruidos...
5. A esta tarea se dedicarán seis clases distribuidas en tres fases:
   - Fase inicial. Formación de los equipos. El profesor presenta los temas que se van a desarrollar y cada equipo escoge uno. Reparto del material, análisis y comentario. Visita a la Sevilla islámica para recoger información.
   - Fase de desarrollo. Cada equipo presenta su plan de trabajo y el reparto de tareas entre los componentes.
   - Fase final. Montaje de la exposición, presentación del trabajo de cada grupo y evaluación.
6. Evaluación:
   - Cada equipo autoevaluará su trabajo como equipo.
   - El profesor evaluará el funcionamiento de cada equipo y la tarea realizada.

Firmado: Coordinadores Profesor

-Evaluación a cargo de los compañeros. La evaluación a cargo de compañeros puede desarrollarse en todas las clases para dar a los alumnos respuestas a su trabajo diferentes de las de su maestro, crear situaciones en la que los alumnos puedan comparar su trabajo y proporcionar otros registros que puedan tenerse en cuenta en la evaluación sumativa. Muchas veces es posible que los estudiantes carezcan de seguridad en sí mismos para evaluar y quizá no estén preparados para ser críticos. Es más eficaz si los profesores trabajan con los alumnos una serie de criterios de evaluación, para después evaluar a sus compañeros.

Cuadro 8.11. Evaluación a cargo de los compañeros

Está íntimamente relacionada con la evaluación de proyectos de grupo porque tanto el maestro como los alumnos saben perfectamente qué hay que evaluar y los parámetros asociados con la evaluación.

La evaluación a cargo de los compañeros puede desarrollarse en todas las clases para *a)* dar a los alumnos respuestas a su trabajo diferentes de la de su maestro, *b)* crear situaciones en la que los alumnos puedan comparar su trabajo y *c)* proporcionar otros registros que puedan tenerse en cuenta en la evaluación sumativa.

-La autoevaluación. Esta estrategia estimula a los estudiantes para que hagan una valoración de su trabajo contrastándolo con el realizado por otros alumnos. El concepto de autoevaluación conlleva el de "reflexión". La reflexión es importante en el aprendizaje colaborativo porque ofrece oportunidades de pensar en lo que han aprendido y cómo lo han hecho.

Este tipo de evaluación debe utilizarse para lo siguiente: desarrollar el sentido de responsabilidad de los alumnos con respecto a su propio aprendizaje, contribuir a su concienciación en relación con los objetivos de los diferentes ámbitos de aprendizaje, ayudar a los alumnos a evaluar su propio trabajo e informar a los maestros sobre las relaciones de los alumnos ante el programa.

Cuadro 8.12. Muestra de formulario de autoevaluación

Nombre ....
Grupo ....
Título del trabajo ....

Valora tu actuación en el trabajo, utilizando esta escala				
5 = Siempre	4 = A menudo	3 = A veces	2 = Pocas veces	1 = Nunca
Me dedicaba a la tarea				
Escuchaba a los demás				
Participaba en los diálogos				
Animaba a participar				
…				

No debemos olvidar que una de las herramientas más útiles para la evaluación de los procesos de enseñanza lo constituye el diario del profesor. La práctica del uso del diario por parte del docente conlleva los siguientes elementos relevantes (Medina, 2001):

-Contraste previsión-realización. Una cosa es lo que se tiene previsto (la programación, el itinerario, las pautas metodológicas, los materiales...) y otra, a veces, bien distinta lo que se pone en juego o llega a suceder. Esto es lo que pone de manifiesto el diario.

-Contraste intergrupos. Cuando trabajamos con diferentes grupos, el diario nos permite apreciar la propia personalidad de los grupos, los protagonistas positivos y negativos, etc.

-Reconstrucción. Podemos ir reconstruyendo los procesos como consecuencia de la información que vamos obteniendo con el diario.

Como conclusión se puede decir que la evaluación de competencias curriculares, de los estilos de aprendizajes y el contexto son sólo algunos de los elementos que pueden propiciar la evaluación para el aprendizaje. Estos elementos, al conjugarse con otros, facilitan el proceso de toma de decisiones para orientar o reorientar la enseñanza.

No obstante lo anterior, se ofrece a continuación un cuadro que puede hacer más visible la relación de la evaluación con la atención a la diversidad, para este fin se enuncian los momentos de una clase, las preguntas que debería hacerse el estudiante y algunas de las tareas del docente para atender la diversidad de un grupo curso.

Cuadro 8.13. Evaluación para el aprendizaje y su aporte para la diversidad (Lira, 2007)

Fase	*Preguntas del alumno*	*Tareas del docente*
Punto de partida	1. ¿Qué se espera que aprenda? 2. ¿Qué sé y qué experiencias he tenido sobre lo que voy a aprender? 3. ¿Siento que lo que voy a aprender es importante para mí? 4. ¿Cómo aprendo? 5. ¿Qué apoyos necesito para aprender?	– Selección de competencias curriculares para enseñar – Elaboración de criterios de evaluación – Evaluación de las competencias curriculares – Evaluación de las experiencias previas – Evaluación de los estilos de aprendizaje – Evaluación contextual – Evaluación de los recursos de apoyo o acceso al currículo
Camino	6. ¿Qué me está quedando claro y qué me resulta confuso? 7. ¿Cómo se relaciona lo que estoy aprendiendo con otras materias o experiencias que he tenido? 8. ¿Cuál es mi opinión y qué posturas tengo sobre lo que estoy aprendiendo?	– Estrategias de aprendizaje: modelos y autointerrogación metacognitivos (retroalimentación docente y autoevaluación)
Caminos de mejora o profundización	9. ¿Qué he aprendido? ¿Qué significado tiene para mí lo aprendido? 10. ¿Qué me falta para aprender? 11. ¿Cómo puedo mejorar mis aprendizajes? 12. ¿Cómo puedo aprender más?	– Retroalimentación del docente en torno a sus logros y los caminos de mejora o profundización – Autoevaluación y coevaluación

8.4. En la práctica

En este ejemplo podemos apreciar los distintos componentes para la evaluación de una competencia específica.

Cuadro 8.14. Evaluación de una competencia específica

Competencia específica.

Interpretar un texto divulgativo (artículo periodístico) siendo capaz de representar gráficamente esa información conceptual y de datos sobre la realidad y expresar una opinión al respecto mediante argumentos válidos.

Indicadores de logro.

Extraer la información numérica precisa del contexto de un artículo periodístico.

1. Representar los datos extraídos en diferentes tipos de gráficas.
2. Expresar en una idea la interpretación de los datos.
3. Distinguir entre información y opinión.
4. Expresar una opinión argumentada.

Situación-problema.

Miembros representativos de 39 gobiernos elaboraron y firmaron, en diciembre de 1997, en Kioto, Japón, un Protocolo por el que se comprometían a llegar entre el año 2008 y el 2012 a una reducción total de sus emisiones de CO_2 de un 5% con respecto a los niveles emitidos en 1990. El tratado ha sido ratificado por la Unión Europea pero no por Estados Unidos. Cuando por fin el Gobierno de Rusia se decidió a ratificarlo, el tratado entró en vigor en febrero del 2005.

A pesar de que algunos países europeos, como España, difícilmente cumplirán lo pactado, es muy posible que el conjunto de la Unión Europea sí lo logre, sin necesidad de aplicar nuevas políticas, ni sufrir nuevos costes (si bien las emisiones del sector transporte han aumentado ya un 20 % entre 1990 y 2001...). Por eso algunos países de Europa son el motor del pacto, ya que es fácil firmar algo cuando no hay que sacrificar gran cosa. En efecto, Alemania, gracias al cierre de industria pesada tras su reunificación con la parte oriental, rebajó sus emisiones per cápita de 12,2 toneladas/año en 1990 a 10,5 toneladas/año en 2004; el Reino Unido, gracias al paulatino abandono del carbón desde los tiempos de Thatcher y su apuesta por el gas y la energía nuclear, pasó de 10,4 toneladas/año en 1990 a 9,6 toneladas/año en 2004; y finalmente, Francia, gracias a su opción de electricidad nuclear (el 80 % de su producción), pasó de tener en 1990 unas emisiones de CO_2 per cápita de 6,5 toneladas/año a tener en 2004 unas emisiones de 6,7 toneladas/año. Sin embargo, las emisiones per cápita de España aumentaron de 5,7 toneladas/año en 1990 a 9.0 toneladas/año en 2004 (fuente: EIA).

Actividades de evaluación	*Criterios de evaluación de las actividades*
¿De qué tema trata el artículo? Escribe el título que le pondrías.	La precisión de la definición del título del artículo relacionándolo con la Unión Europea
¿Qué país ha reducido más sus emisiones? Responde con palabras y dibujando en un círculo proporcional.	La respuesta dará la capacidad básica de representación.

Actividades de evaluación	*Criterios de evaluación de las actividades*
¿Qué supone la expresión "per cápita"?	El concepto "per cápita" o "por persona" es uno de los conceptos básicos que deben dominar los ciudadanos al terminar sus estudios obligatorios.
De los países citados ¿cuáles son los tres más contaminantes?	Se refuerza la competencia de elaboración de gráficos con la demanda de un gráfico de barras. Así como la capacidad de interpretación.
Construye un gráfico de barras con el porcentaje de reducción del volumen de emisiones de los diferentes países.	Cuáles son los motivos de las reducciones de emisiones por países.
Cuál es tu opinión respecto al Protocolo.	Al expresar su opinión podrá advertirse, por una parte, si presenta con claridad su posicionamiento y, por otra, si expone argumentos o razones para sustentar su opinión; es decir, si plantea la justificación, el porqué de su posicionamiento.

Bibliografía

Ainscow, M. (1994): Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado. Madrid, Unesco-Narcea.

(2001): Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid, Narcea.

Albericio, J. (1994): Las agrupaciones flexibles y la escuela para el progreso continuo. Barcelona, PPV.

(1997): Los agrupamientos flexibles. Barcelona, Edebé.

Alegre (2000): Diversidad humana y educación. Archidona, Aljibe.

Alonso Tapia, J. (1995): Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención. Madrid, Síntesis.

(1997): Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias. Barcelona, Edebé.

Apple, M. W. (1987): Educación y poder. Madrid, Paidós.

Arnaiz, P. (1999): Currículo y atención a la diversidad, en Jordán, B. y Verdugo, M. Á. (coords.), Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Salamanca, Amaru.

(2003): Educación inclusiva. Una escuela para todos. Málaga, Aljibe.

Ayerbe, P. (coord.)(2006): Ideas básicas de un currículo para el País Vasco. Vitoria, Euskal Eskola Publikoa Gaur Bihar. Gobierno Vasco.

Ayerbe, P. et al. (2006): Ideas básicas de un currículo para el País Vasco. http://axia.cat/02docs/curriculumvasco.doc.

Ballester, A. (2002): El aprendizaje significativo en la práctica. Como hacer el aprendizaje significativo en la práctica.

http://www.eduteka.org/pdfdir/ElAprendizajeSignificativoEnLaPractica.pd

Bateman, W. (1999): Alumnos curiosos. Preguntas para aprender y preguntas para enseñar. Barcelona, Gedisa.

Bayliss, P. (1997): "A Curriculum for Inclusion". Curriculum, vol. 8. 1: 15-27.

Berruezo, P. P. (2005): "Estrategias didácticas para responder a la diversidad", en Bermejo Campos, B., Fernández Batanero, J.M.a y Rodríguez Briones, J. (coords), El currículo y la programación docente desde la atención a la diversidad en la ESO. Sevilla, FETEA-UGT.

Bolívar A. (1998): Educar en valores. Una educación de la ciudadanía. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencias de la junta de Andalucía.

-(1999): "El currículum como un ámbito de estudio", en Escudero, J. M. (ed.), Diseño, Desarrollo e innovación del currículo. Madrid, Síntesis, 23-44.

-(2008): Competencias básicas y ciudadanía. Sevilla, Ecoem.

Bolívar, A. y Moya, J. (eds.) (2007): Las competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía. Carpeta "Construyendo ciudadanía". Proyecto Atlántida. Disponible en: http://innova.usal.es/courses/CL8b31

Boston Arca Educators for Social Responsibility (1984): Takingpart:An elementary curriculum in the participation series. Cambridge, MA.

Bowers, C. A. (1977): Emergent Ideological Characterist of Educational Policy, Teachers Collage Record vol. 79, 1: 5-17.

Bowles, S. y Gintis, H. (1981): La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica. México, Siglo XXI.

Bunch, G (2008): Claves para una educación inclusiva acertada: una visión

desde la experiencia sobre el terreno. Revista de educación inclusiva, 1.

Cabero, J., Córdoba, M. y Fernández Batanero, J. M. (2007): Las TIC para la igualdad. Sevilla, Eduforma.

Camps, V. (2007): Educar para la ciudadanía. Sevilla, Ecoem.

Cela, J. et al. (1997): "El tractament de la diversitat en les etapes infantil i primária". Dossiers Rosa Sensat, 56. Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat.

Clark, G. M. (1994): "Is a functional curriculum aproach compatible with an inclusive educational model?". Teaching Excepcional Children, winter, 36-39.

Claxton, G. (1994): Educar mentes curiosas. Madrid: Aprendizaje/Visor

CNREE (1991). El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria. Madrid, MEC.

Cullen, B. y Pratt, T. (1999): "Apoyo y estrategias positivas de enseñanza", en Susan y Willian Stainback (coord.): Aulas inclusivas. Madrid, Narcea.

Darling-Hammond, L. (2001): El derecho de aprender. Barcelona, Ariel.

Davydov, V. (1995): "The influence of L.S.Vygotsky en educational theory, practice and research". EducationalResearcher, 24, 3: 12-21.

Del Carmen, L. (1991): "Secuenciar los contenidos educativos". Cuadernos de Pedagogía, 188: 20-23.

Delors, J. (1996): La educación encierra un tesoro. Madrid, Santillana.

Delval, J. (2002): La escuela posible: como hacer una reforma de la escuela. Barcelona, Ariel.

Dewey, J. (1978): Democracia y educación. Buenos Aires, Losada.

-(1982): Democracia y educación (9a ed.), Buenos Aires, Losada.

Durkheim, E. (1975): Educación y sociología. Barcelona, Península.

ECOEM (2008): Bases para un pacto educativo de Estado. Sevilla, Ecoem.

Elola, N. y Toranzos, L. (2000): Evaluación educativa: Una aproximación conceptual. http://www.oei.es/ calidad2/luis2.pdf

Escudero, J. M. (2004): Educación de calidad para todos y entre todos.: Un debate necesario y una oportunidad que hay que aprovechar. Seminario: Medidas Educativas y Cualificación Profesional (MEC, 13/12/04).

-(2005): Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? Revista de currículo y formación del profesorado, 1, (1).

-(2008): ¿Qué significa asegurar el éxito escolar a toda la población?. Temáticos escuela, VIII (22), febrero 2008.

Espinosa, L. y Lesar, S. (1994): Increasing Language-Minority Family and Child Competenciesfor School Success. Trabajo presentado en la reunion anual de la American Educational Research Association, Nueva Orleáns, 4 de abril.

Esteban, J. L. y Muñiz, E (2008): "Un centro que camina. La innovación y la evaluación como motores de la vida escolar. El caso del IES Arcipreste de Hita", en Feito, R. y López Ruiz, J. 1. (coords.), Construyendo escuelas democráticas. Barcelona, El Roure.

Feito, R. y López Ruiz, J. 1. (2008): Construyendo escuelas democráticas. Barcelona, El Roure.

Fenstermacher, G. D. y Richardson, V. (2000): On making determinations ofcuality in teaching. Paper prepared of the Board en International Comparative Studies in Education en the National Academy of Sciences, 46.

Ferguson D. L. y Jeanchild, L. A. (1999): Cómo poner en práctica las decisiones curriculares, en Stainback, S. y Stainback, W.: Aulas inclusivas. Madrid, Narcea, 179-194.

Fernández Batanero, J.M.a (2003): "Factores de aula que pueden ayudar a todos los niños y niñas a participar en las actividades de clase". Innovación educativa, 13: 45-55.

-(2005): Educación Especial. Introducción a las Bases Pedagógicas. Sevilla, GID.

-(2006): ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿Cómo? Contextos Educativos. Revista de Educación, Vol. 8-9, 135-148.

-(2007): El alumnado inmigrante en el contexto educativo español: situación actual y propuesta de futuro. Revista Portuguesa de Pedagogía, 41-42: 83-100.

-(2008): "Aceleración para la transformación". Temáticos escuela, VIII (22), febrero 2008.

(2008): "Educación especial: una aproximación a la investigación en el contexto español". Revista Mexicana de investigación, vol. 13, 38: 945-968.

Flecha, A. (1997): Aprendizaje dialógico y participación social. Disponible en: http://www.concepeducativo.org/alterat/flecha.htm

Ford, A., Davern, L. y Schnorr, R. (1999): "Dar sentido al curriculum", en Stainback, S. y Stainback, W. (coords.), Aulas inclusivas. Madrid, Narcea, 55-80.

García Pastor, C. (1995): Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar. Barcelona, EUB.

-(2002): "La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales". Cuadernos de pensamiento, 15: 397-406.

García Pastor y Gómez Torres (1998): "Una visión crítica de las adaptaciones curriculares", en Pérez Pérez, R. (coord.): Educación y diversidad. XV jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial, 103-123. Oviedo, Universidad de Oviedo.

García Roca, J. (1994): Solidaridad y voluntariado. Santander, Sal Terrae.

Gardner, H. (1983): Frames ofMind: The Theory ofMultiple Inteligences. Nueva York, Harper Cillins Publishers.

Gardner, R. M. (1985): Educational Technology as Technique, en Eisner, E. y Vallance, E. (eds.). Conflicting Conceptions ofcurriculum. Berkeley, McCutchan, 50-63.

Gaustad, J. (1995): Implementing the Multiage Classroom. ERICDigest, 97, 1-4.

Gayfer, M. (1991): The multi-Grade Classroom: Myth and Reality. A Canadian Study. Toronto, Canadian Education Association.

George, K. D. (1982): Las ciencias naturales en la educación básica. Fundamento y método. Madrid, Aula XXI-Santillana.

Giangreco, M. F. (1990): "Everyone belongs with MAPS action planning system". Teaching Excepcional Children, 22: 32-35.

Giné, N. et al. (2003): Planificación y análisis de la práctica educativa. Barcelona, Graó.

Giroux, H. A (1993): La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna. Madrid, Siglo XXI

Gobierno Vasco (1996): Colección Necesidades educativas especiales. Vitoria, Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

González, E. (2001): Educar en la diversidad: estrategias de intervención. Madrid, CCS.

Goodson, 1. (2000): El cambio en el currículo. Barcelona, Octaedro.

Gotor, M. (2005): ¿De dónde partimos? ¿Hacia donde vamos? Documento policopiado.

(2008): "El IES Diamantino de Sevilla: una escuela de todos y para todos", en Feito. R. y López Ruiz, J. 1. (coords.). Construyendo Escuelas democráticas. Barcelona, El Roure.

Guichard, P. (1993): L'école et les représentations d'avenir des adolescents. París, PUE

Gutkin, T. B. y Curtis, M. J. (1990): "School-based consultation: Theory, techniques, and research," en Gutkin, T. B. y Reynolds, C. R. (eds.). The handbook of school psychology, 2.a ed. New Cork, John Wiley, 577-611.

Hargreaves, A. (1996): Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid, Morata.

-(1998): "The emotions of teaching educacional change", en Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M. y Hopkins, D. (eds.), International Handbook ofeducational Change. Dordrecht Kluver, 558-575.

Hargreaves, A.; Earl, L. y Ryan, J. (1998): Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes. Barcelona, Octaedro.

Herrington, J. y Herrington, A. (1998): "Evaluación auténtica y multimedia ¿de qué manera los estudiantes responden a un modelo de evaluación auténtica?". Higher Education Research and development, 17(3): 305-322.

Honey, P.; Alonso, C. y Gallego, D. (1998): Los Estilos de Aprendizaje. Madrid, Mensaje.

Howard, P. (1994): An owner's manual for the brain. Austin, Texas, Leornian Press.

Illán, N. y Arnaiz, P. (1996): "La evolución histórica de la educación

especial. Antecedentes y situación actual", en Illán, N. (coord.), Didáctica y organización en Educación Especial. Málaga, Aljibe, 13-43.

Jiménez P. y Vilá, M. (1999): De educación especial a educación en la diversidad. Málaga, Aljibe.

Johnson, D. W. y Johnson R. T. (1983): Effects of Cooperative, competitive and individualistic learning experiences en social development. Excepcional Children, 49 (4), 323-329.

(1999): Aprender juntos y solos. Sao Paulo, AIQUE.

Johnson, D. y Rudoph, A. (2001): Beyond social promotion and retention. Five strategies to help students succeed. http://www.ncrel.org

Johnson, D.W.; Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999): El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires, Paidós.

Jordán, J. A. (1996): Propuestas de educación intercultural. Barcelona, CEAC.

Kolb, D. A. (1984): Experiencial Learning: Experience as the Source ofLearning and development. Nueva Jersey, Prentice Hall Inc.

Ley Orgánica de Educación (2006) de 6 de abril.

Lindqvist, B. (2002): "Todos significan todas y todos". Disability World, 16: 44.

Lira, H. (2007): Evaluar para aprender. Una modalidad de atención a la diversidad. http://www.mineduc.cl/usuarios/octava/File/Evaluar%20para%20Aprender ncion%20a%201a%20Diversidad.pdf

López Melero, M. (1997): "Un proyecto educativo en/para la diversidad (la escuela un lugar para enseñar a pensar y a descubrir la cultura), en Illan Romeu, N. y García Martínez, A. (coords.), La diversidad y la diferencia

en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI. Málaga, Aljibe.

López Ruiz, J. 1. (2005): Construir el currículo global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento. Archidona, Aljibe.

-(coord.)(2007): "Unidad didáctica global: Cambio climático", en VVAA. Construyendo ciudadanía. Madrid, Proyecto Atlántida.

Luque de la Rosa, A. y Torreblanca, M.a C. (2007): "La atención a la diversidad: Marco normativo e implicaciones en el currículo y en la organización del centro, en Sánchez Palomino, A. y Puli do Morgado, R. (dirs.), El Centro Educativo: Una organización de y para la diversidad. Granada, Grupo Editorial Universitario, 109-130.

Marchesi, A. y Martín, E. (1998): Calidad educativa en tiempos de cambio. Madrid, Alianza.

Martín, E. (2004): Calidad, equidad y evaluación: una relación compleja. Actas de las jornadas sobre Educación, Desarrollo y Cambio Social, Madrid, Entre culturas, 2 y 3 de noviembre.

Martínez A. y Calvo, A. R. (1996): Técnicas para evaluar la competencia curricular en educación infantil. Madrid, Escuela Española.

Massalles, J. y Rigol, A. (2000): "La organización de centros en el marco de un modelo participativo de gestión educativa. Criterios y objetivos con relación a la atención del alumnado. En Aldamiz Echevarría et al. (coords.): Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad. Barcelona, Graó.

Medina, A. (2001): Un currículo multicultural, en Actas del Congreso Internacional de Educación Multicultural e Intercultural. Ceuta (Documento policopiado).

MEN (2006): Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva.

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/ 1607/articles-75160_archivo.pdf

Mendía Gallardo, R. (1999): Graduación de las medidas de tratamiento de la diversidad. Organización y Gestión Educativa, 2: 13-15.

Millar, B. (1999): The Multigrade Classroom: A Resource Handbook for Small Schools. Portland, OR, Northwest Regional Educational Laboratory.

Mineduc (2006): Evaluación para el aprendizaje. Santiago de Chile, Unidad de Currículum y Evaluación.

-(2007): Material de apoyo jornada de planificación y diseño de la enseñanza. Santiago de Chile, Unidad de Currículum y Evaluación.

Moos R. H. y Tricket, E. (1974): "Social Environment of junior and high School Classroom". Jour of Education Psycho/ 65 (1): 93-102.

Moreno M. (1994): "Una mirada constructivista". Cuadernos de Pedagogía, 227, julio-agosto.

Morin, E. (2001): La mente bien ordenada. Barcelona, Seix Barral.

Muntaner, J. J. (1998): "Dificultades de aprendizaje en el aula con los alumnos con síndrome de Down", en Torres Gónzalez, J. A. (dir.), Intervención didáctica en educación especial. Granada, ANDE, 47-75.

Muñoz Martínez, E. (2000): "Una reflexión desde la práctica sobre las teorías de la reforma para atender la diversidad, en Aldamiz-Echeverría, M.a del M. et al., ¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad. Barcelona, Graó.

Muñoz Rendón, J. y Güell, M. (2004): Ética de la diversidad. Barcelona, Octaedro.

Muñoz, V. (2004): El derecho a la Educación. Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación a la Comisión de Derechos humanos de la

Organización de las Naciones Unidas. Nueva York.

Nieto Cano, J. M. (1996): Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades especiales, en Illán, N. (ed.), Didáctica y organización en Educación Especial. Málaga, Aljibe, 109-160.

ONU (1948): Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asamblea General de las Naciones Unidas. 10 de diciembre de 1948. Nueva York.

Parrilla, A. (1996). Apoyo a la escuela. Un proceso de colaboración. Bilbao, Mensajero.

-(2005): El apoyo y asesoramiento como actividades educativas inclusivas. Material policopiado.

Parrilla, A. y Gallego, M. C. (2001): "El Modelo Colaborativo en Educación Especial". Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales. Vol. 1. Málaga, Aljibe, 129-150.

Pérez Corbacho, J. y otros (2002): El discapacitado fisico en el aula. Murcia, Diego Marín, 2.a ed.

Perrenoud, P. (2004). Diez Nuevas competencias para enseñar. Barcelona, Graó.

Peterson et al. (1999): "Aprendizaje referido a la comunidad en las escuelas inclusivas: un curriculum eficaz para todos los alumnos", en Stainback, S. y Stainback, W. (coords.), Aulas inclusivas. Madrid, Narcea.

Poplin, M. y Stone, S. (1992): "Paradigms shifts instructional strategies: from reducionism to holistic-constructivism", en Stainback, W. y Stainback, S. (eds.), Controversial issues confronting special education: Divergement perspectives. Boston, Ally & Bacon, 153-180.

Porras, R. (1998): Una escuela para la integración educativa: una alternativa al modelo tradicional. Sevilla, MCEP.

Proyecto Atlántida (2006): Las competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía. Madrid, Proyecto Atlantida.

Puigdellívol, 1. (1997): Programación de aula y adecuación curricular. Barcelona, Graó.

Pujolás, P. (2001): Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Málaga, Aljibe.

-(2004): Aprender juntos alumnos diferentes. Barcelona, Octaedro.

Quintana, H. (1998): "Integración curricular y globalización". Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento. 9 al 11 de julio de 1998. Santo Domingo, República Dominicana. Material policopiado.

Reyes, M. M. y Toledo, P. (2008): Educación familiar. Sevilla, Mergablum.

Roegiers, X. (2003): Des situations pour intégrer les acquis. Bruxelles, De Boeck.

-(2007): Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza. San José, Costa Rica, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI. Colección IDER.

Rué, J. (1993): "Un reto educativo y político". Cuadernos de Pedagogía, 212, 1993, 8-10.

Rychen, D. S y Salganik, L. H. (2006): Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. México, Fondo de Cultura Económica.

SEDL (2000): La participación de la familia y la comunidad. El acercamiento de las diversas poblaciones, en http://www.sedl.org/pubs/family30/welcome.html

Sánchez Manzano, E. (2003): "Atención a la diversidad en la escuela.

Alumnos con alteraciones de personalidad". Revista de Educación, 332: 117-130.

Sánchez Palomino y Torres González, J. A. (1997): "De la Educación Especial a las Necesidades Educativas Especiales: una aproximación histórica. Marco conceptual y Legislativo", en Sánchez, S. y Torres. J. A. (coords.), Educación Especial. Madrid, Pirámide.

Santos Guerra, M. A. (2002): "Organizar la diversidad". Cuadernos de Pedagogía, 311: 76-80.

(2008): "La escuela que aprende. Retos, dificultades y esperanzas". Ponencia presentada en el encuentro Alcalá Educa el 11 de septiembre. Material policopiado.

Sapon-Shevin, M. (1990): "Schools as communities of leve and care". Holistic Education Review, 3: 2224.

Segura, M.; Expósito, J. y Arcas, M. (1998): Habilitats cognitives. Valors morals i habilitats socials. Barcelona, Generalitat de Catalunya.

Selby, D. (1996): "Educación Global: hacia una irreductible perspectiva global en la escuela". Aula de Innovación Educativa, 51: 25-30.

Simons, H. (1999): Evaluación democrática de instituciones escolares: la política y el proceso de evaluación. Madrid, Morata.

Spiro, Bruce y Brewer (198 1): Theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Stainback, S. B. y Stainback, W. C. (1999): Aulas inclusivas. Madrid, Narcea.

Terrén, E. (1999): Educación y Modernidad. Entre la utopía y la burocracia. Barcelona, Anthopos.

Tirado, V. y Fernández, M. (1994): Decisiones sobre la diversidad.

Cuadernos de Pedagogía, 223: 50-55.

Tomlinson, C. A. (2001): El aula diversificada. Barcelona, Octaedro.

- (2005): Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula. Buenos Aires, Paidós.

Tonucci, F. (1983): Con ojos de niño. Barcelona, Barcanova.

Toro, J.M.a (2005): Educar con co-razón. Bilbao, Desclée. 2.a ed.

Torres Santomé, J. (1996): Globalización e Interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid, Morata.

(2003): "La institución escolar en tiempos de intolerancia: frente al pensamiento único el compromiso con la aceptación de la diversidad". Revista Electrónica Escuela Pública, 1 (2).

Udvary-Solner, A. y Thousand, J. S. (1996): "Creating a responsive curriculum for inclusive schools". RASE, 17 (3), 182-192.

UNESCO (1994): Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad Madrid, UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.

-(2000): Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. 159/41. Dakar, Senegal, 26-28 de abril.

-(2003): Compendio Mundial de la Educación 2003. Comparación de las Estadísticas de Educación en el Mundo. Montreal, IEU.

-(2005): Orientaciones para la Inclusión: Garantizando el Acceso a la Educación para Todos, París.

UNESCO/OREALC Santiago (2007): Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. UNESCO, Santiago, Chile.

Vázquez, F. (2002): Pierre Bourdeau. La sociología como crítica de la razón. Madrid, Montesinos.

Vélaz de Medrano, C. (2003): Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Madrid, UNED.

(2005): "Más allá de la universalización del acceso a la educación básica: educación de calidad para todos y entre todos", en Entreculturas y Alborán, La educación en la Ayuda Oficial al Desarrollo española: evaluación de un sector estratégico de la cooperación. Capítulo 1, Madrid, Entreculturas y Alborán.

Viniamata, E. (1996): Resolución de conflictos. Cuadernos de Pedagogía, 246.

Vlachou, A. D. (1999): Caminos hacia una educación inclusiva. Madrid, La Muralla.

Vygotski (1979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Crítica.

West, J. E (1993): The counselor as Consultant in the Collavorative School. Journal of Couseling & Development, julio/agosto (7): 678-683.

Williamson, G. (2006): Reflexiones a propósito de las consideraciones de la diversidad en educación. Ponencia presentada en el Seminario "Caminos para Elevar Los Aprendizajes Atendiendo la Diversidad en el Aula". Villarrica (Chile). Policopiado.

Willis, P. (1988): Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid, Akal.

Woods, P. (1993): Critical Events in Teaching and Learning. Londres, Falmer Press.

York, J. et al. (1999): "Celebrar la diversidad, crear comunidad", en Stainback, S. y Stainback, W. (coords.), Aulas inclusivas. Madrid, Narcea.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007): La enseñanza de las competencias. Aula de Innovación Educativa, 161: 40-46. Mayo 2007.

Zabalza, M. A.'(1 996): "Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa", en Parrilla. A., Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración. Bilbao, Mensajero.

Índice

Introducción	9
1. La educación y la escuela ante los retos del siglo XXI	13
1.1.2. Transformación y aceptación educativa,	17
1.2. La solidaridad frente a la competencia	23
1.3. Los nuevos retos de la educación en el siglo XXI	26
1.3.1. Hacia una educación de calidad y equidad,	29
1.3.2. Educación inclusiva: más allá de la atención a la diversidad,	32
2. Diversidad y educación	39
2.2. Educar en democracia: la idea de diversidad en educación	44
2.3. Manifestaciones de la diversidad en el ámbito educativo: heterogeneidad frente a homogeneizació	47
2.4. Diversidad derivada de necesidades educativas	51
2.4.2. La diver- sidad derivada de la limitación auditiva,	53
2.4.3. La diversidad deriva- da de la limitación en la movilidad,	56
2.4.4. La diversidad derivada de la limitación intelectual,	57
2.4.5. La diversidad derivada de la pertenen-	69
2.4.6. La diversidad derivada de en- fermedades crónicas y de la hospitalización,	70
2.4.7. La diversidad deri- vada de la deprivación social y cultural,	72
3. La construcción del currículo en el marco de la diversidad	74
3.2. Influencias de las tendencias sociales y educativas en el	

currículo
3.2.1. Transversalidad• la educación intercultural, 77
3.2.2. El currículo como motor en la construcción de la ciudadanía, 80
3.3. A la búsqueda del currículo global 82
3.3.1. El currículo global como eje central en las respuestas a la diversidad del alumnado, 86
3.4. Competencias básicas y currículo 89
3.4.1. Currículo común y básico, 98
3.5. Currículo integrado frente a currículo disciplinar 101
3.5.1. Unidades didácticas integradas. Investigar, organizar y diferenciar los contenidos según las 104
3.6. La reconstrucción del currículo 110
3.7. En la práctica 113
4. Estrategias educativas: planificar y organizar según la diversidad 117
4.2. Planificación y organización del currículo en el marco de la diversidad 119
4.2.1. Estrategias de planificación, 121
4.2.2. Estrategias de organización, 128
4.3. En la práctica 140
5. Estrategias educativas para garantizar el éxito escolar de todos los alumnos: enseñar y convivir 142
5.1.1. Estrategias de enseñanza, 144
5.1.2. Estrategias con respecto al clima de clase, 173
5.2. En la práctica 186
6. Apoyos para el desarrollo del currículo 188

6.2. Colaboración entre la escuela y las familias de alumnos con necesidades educativas especiales 192
6.2.1. El alumnado inmigrante, 195
6.3. Integración del personal de apoyo 201
6.3.1. El enfoque colaborativo como apoyo al alumnado y profesorado de au- las abiertas a la diversi 202
6.3.2. La escuela colaborativa: el apoyo curricular, 207
6.4. La tutoría, andamio clave en el desarrollo del currículo 214
6.5. En la práctica 218
7. Proyectos educativos en el marco de la diversidad 220
7.2. El proyecto educativo. Ejemplificación de una experiencia innovadora e integradora 222
7.3. Adecuación curricular como respuesta a las necesidades educativas especiales 231
7.4. En la práctica 235